

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Departamento de Língua e Literatura Vernáculas

CLASSES SOCIAIS E
DESEMPENHO LINGÜÍS-
TICO

Tese submetida à Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do
grau de MESTRE EM LETRAS - opção Lin-
güística - por

JOSÉ LUIZ BELTRAN

outubro - 1977

ESTA TESE FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM LETRAS - OPÇÃO LINGUÍSTICA - E APROVADA EM SUA
FORMA FINAL PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO.

PROFESSORA SOLANGE DE AZAMBUJA LIRA
ORIENTADORA

Maria Marta Furnaletto

PROFESSORA MARIA MARTA FURNALETTO
COORDENADORA

Apresentada perante
a Banca Examinadora
composta dos profes
sores:

Solange de Azambuja Lira

Paulino Vandresen

Andrieta Lenard

Oferecimento

À Nádi, esposa incansável que assegurou a tranquilidade necessária para a realização do meu curso.

À Mirian e Arthur, estímulos constantes para prosseguir na tarefa.

Agradecimentos

À Universidade Estadual de Maringá, que oportunizou a realização do curso e deu condições para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Juliano Tamanini, Diretor da FA-FIMAN, pelo respaldo no equilíbrio financeiro do curso.

À Professora Solange Lira, modelo de mestra dedicada e incansável orientadora da pesquisa.

Aos Professores dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFSC.

À Diretora do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica da UEM, à Diretora da Unidade Pólo de Maringá e à Diretora do Instituto de Educação de Maringá, que franquearam as portas das escolas para esta pesquisa.

Aos alunos das referidas escolas, pela maneira espontânea e interessada com que participaram.

Aos Professores do Departamento de Educação da UEM, pelas oportunas observações feitas ao trabalho.

Ao Professor João S. Pappa, pela ajuda na análise dos testes.

Ao Professor Alfredo Beltrame, coordenador da COPECAD pela compreensão e apoio contínuo.

Aos colegas de Curso de Pós-Graduação da UFSC pela amizade e incentivo constante.

À Professora Lizete Bomura pela incansável ajuda na elaboração de gráficos e datilografia esmerada do trabalho.

A todos quantos, direta ou indiretamente, colaboraram para que este trabalho se efetivasse.

SUMÁRIO

	Página
Capítulo 1	
1. Introdução	01
1.1 Justificativa	02
1.2 Objetivos e delimitação do problema	05
1.3 Hipóteses	06
1.4 Aspectos do desenvolvimento da pesquisa	07
Notas	08
Capítulo 2	
2.1 A Linguagem	10
2.2 A Linguística	12
2.3 A Sociolinguística	21
Notas	29
Capítulo 3	
3. Resenha da Literatura Pertinente	31
3.1 Basil Bernstein	33
3.1.1 Código restrito e código elaborado	36
3.1.2 O contexto familiar e a criança	38
3.1.3 A teoria de Bernstein aplicada à educação	38
3.1.4 Conclusão	40
3.2 D. Lawton	41
3.2.1 Conclusão	43
3.3 William Labov	44
3.3.1 A lógica do inglês não standard	49
3.3.2 Conclusão	52
3.4 Dorothea McCarthy	53
3.4.1 Conclusão	55
3.5 Jacqueline Lindenfeld	56
3.5.1 Conclusão	58
Notas	61

	Página
Capítulo 4	
4. Procedimentos Metodológicos	62
4.1. Descrição da amostra	63
4.1.1 O local da pesquisa	63
4.1.2 Participantes	64
4.1.3 Descrição do instrumento	65
4.1.4 Coleta de dados	67
Notas	71
Capítulo 5	
5. Resultados	72
Quadro 1 - Grau de instrução dos pais	73
Quadro 2 - Grau de instrução dos pais por grupo sócio-econômico	74
Quadro 3 - Profissão dos pais	75
Quadro 4 - Profissão das mães	76
Quadro 5 - Nível socio-econômico	77
Quadro 6 - Agramaticalidade das redações por grupo	78
Quadro 7 - Média de erros por grupo	79
Quadro 8 - Gráfico demonstrativo da média de erros por grupo	80
Notas	81
Capítulo 6	
6. Discussão dos Resultados	82
6.1 Grau de instrução dos pais	83
6.2 O nível socio-econômico dos pais e sua relação com o código linguístico da criança	88
Quadro 9 - Uso das classes gramaticais e extensão das composições	93
Quadro 10 - Análise estilométrica do grupo I	95
Quadro 11 - Análise estilométrica do grupo II	96
Quadro 12 - Análise estilométrica do grupo III	97
Quadro 13 - Análise estilométrica do grupo IV	98

	Página
6.2.1 O emprego das classes gramaticais e os grupos sociais	99
6.2.2 A sintaxe e os grupos sociais	102
6.2.3 Verbos e voz passiva	104
Notas	105
 Capítulo 7	
7. Conclusões	106
 Bibliografia	 113
 Anexos	
1. Questionário sociolinguístico	119
2. Lista de Problemas Pessoais de Mooney	122
3. Adaptação da Lista de Problemas Pessoais de Mooney ..	137
4. História do Pisca-Pisca, o Reformador do Mundo	144
5. Teste de Apercepção infantil	148
6. Exemplos de Redações	160

RESUMO

Esta pesquisa na área da Sociolinguística aplicada à educação foi realizada a partir de dados colhidos junto a alunos de sextas séries do primeiro grau em três estabelecimentos de ensino da cidade de Maringá, Estado do Paraná.

O objetivo principal da pesquisa é investigar as diferenças de expressão oral e escrita de um grupo de trinta e seis alunos, selecionados aleatoriamente num total de cento e sessenta e dois alunos de níveis socio-econômicos distintos nos planos gramatical, léxico e sintático.

A partir dos resultados obtidos, procuram-se detectar as causas do bom ou inadequado uso da linguagem nesse nível de escolaridade, procurando fornecer subsídios ao professor de língua vernácula no sentido de melhorar o desempenho linguístico dos alunos.

A motivação para realizar esta pesquisa apóia-se na constante preocupação de professores e linguistas no que se refere ao desempenho linguístico insatisfatório do estudante brasileiro e, conseqüentemente, do profissional graduado, prejudicando-os em suas atividades de compreensão e comunicação de idéias, base de toda a aprendizagem, já que a deficiência na linguagem prejudica todo o processo ensino - aprendizagem. Esta preocupação, que justifica o trabalho, está inserida no primeiro capítulo da dissertação.

O segundo capítulo preocupa-se em dar uma visão geral da linguística como ciência, detendo-se nas contribuições trazidas pelo estruturalismo e pela gramática gerativa transformacional, focalizando especificamente a Sociolinguística, sua área de atuação, seu valor no mundo atual e as tarefas que lhe estão confiadas.

O terceiro capítulo busca apoio nos trabalhos de linguistas de renome internacional que se têm preocupado com problemas semelhantes aos discutidos aqui em outras partes do mundo, relatando-se as pesquisas efetuadas e as conclusões obtidas que servem de

subsídio ao presente estudo.

O quarto capítulo relata os passos metodológicos relativos à coleta de dados, elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa.

O quinto capítulo mostra os resultados obtidos, que são discutidos no sexto capítulo.

Os resultados obtidos mostram que o nível socio-econômico não é o maior responsável pelo bom ou deficiente desempenho linguístico da criança. A capacidade que uma criança tem de expressar coherentemente suas idéias depende, em larga medida, da capacidade que pais e mestres dispõem de cercá-la de um clima cultural adequado, num ambiente em que predomine um salutar relacionamento afetivo.

Os dados obtidos sugerem outros estudos complementares e apresentam implicações educacionais relevantes para a solução do problema.

A B S T R A C T

This research in the area of Sociolinguistics applied to education was accomplished based on facts gathered from students in the 6th grade of three schools in the city of Maringá, Paraná State.

The main goal of this research is to investigate the differences in oral and written expression among a group of thirty-six students of different social classes on the grammatical, lexical and syntactic levels.

From the data gathered, the causes for good or bad use of the language are researched for and an attempt is made to bring assistance to the Portuguese teacher in his endeavor to improve the students' linguistic performance.

The motivation for the present work is based upon the concern on the part of teachers and linguists about the unsatisfactory linguistic performance of the Brazilian student, and furthermore of the graduated professional impairing their activities requiring comprehension and communication of ideas, both of these being the background for all learning processes; once one understands that deficiency in language harms the whole process teaching-learning. This problem, which is the reason for the present work developed in the first chapter of this dissertation.

The second chapter tries to give a general vision of linguistics as a science considering the contributions brought out by the Structuralism and by the Transformational Generative Grammar, focusing particularly the field of Sociolinguistics, its range, its value to the world presently and the tasks attributed to it.

The third chapter seeks background in the works of distinguished linguists which have studied similar problems to those mentioned here, in other parts of the world, reporting researches made and the conclusions gotten from them. The results of these works are used to substantiate the present study.

The fourth chapter tells about the methodological steps taken to collect data and the elaboration and application of

the research tools.

The fifth chapter shows the results obtained. They are discussed in chapter six.

These results show that the socio-economic level is not the major cause responsible for the good or the inefficient linguistic performance among children. The ability a child has to communicate its ideas coherently depends largely upon the capacity that parents and teachers have to surround it with proper cultural atmosphere, in a situation in which a healthy affective relationship prevails.

The acquired data suggest other complementary studies and present educational implications of importance to the solution of the problem.

1. INTRODUÇÃO

1.1- Justificativa

Cultivar a linguagem é preservar a cultura de um povo. A linguagem é a base da comunicação, veículo do pensamento e dos sentimentos. Por reconhecerem seu valor é que os responsáveis pela educação brasileira têm se preocupado em reservar um lugar de destaque para o ensino do vernáculo. Há orientações do Conselho Federal de Educação no sentido de que nenhuma grade curricular das escolas de primeiro e segundo graus apresente disciplinas com carga horária superior à da Língua Portuguesa. Respeitada esta orientação em alguns estados, em outros não, como é o caso do Estado do Paraná¹, a verdade é que, não obstante as preocupações que têm sido tomadas em relação ao ensino do idioma nacional, o desempenho lingüístico do estudante brasileiro, do profissional brasileiro de nível superior, não é satisfatório.

Professores, lingüistas e autoridades educacionais estão alarmados com as conseqüências dessa situação, pois esta deficiência repercute em todos os setores do ensino.

Em quinze anos de magistério nos três níveis temos sentido essa problemática que causa muita preocupação não só a nós, como aos colegas de magistério. Em reuniões de professores de que temos participado, seja no núcleo regional de supervisão escolar, seja nos congressos de professores de Português, o assunto tem sido amplamente debatido, sugestões têm sido dadas, mas pouco se tem conseguido de concreto para eliminar essa deficiência.

O Ministério de Educação e Cultura, também preocupado com o problema relativo ao ensino-aprendizagem do idioma nacional, constituiu um grupo de trabalho sob a coordenação do professor Celso Cunha e integrado pelos lingüistas e professores Isaac Salum, Magda Soares, Antonio Gomes, Raimundo Nonato e Eurico Back. Esse grupo de trabalho, após oitenta dias de pesquisas e debates, apresentou as causas do malogro no processo ensino-aprendizagem do Portu-

guês.

Entre as causas apontadas estariam as de natureza socio-cultural, onde os membros do grupo afirmam que a crise do ensino da língua materna insere-se no "contexto mais amplo das circunstâncias culturais em que vivem as civilizações modernas, obtendo simplesmente uma cultura de mosaico, essencialmente aleatória, como uma reunião de fragmentos, por justaposição, sem construção, sem pontos de referência."²

Haveria ainda, segundo o referido grupo, as causas de natureza socio-econômica traduzidas na massificação do ensino, baixos salários que não atraem bons professores, pobreza do ambiente cultural - e as causas de natureza pedagógica - multiplicação indiscriminada dos cursos de letras, "nem sempre em condições de proporcionar formação profissional e coerente."³

Em nossas pesquisas nas cadeiras de Sociolinguística e Linguística Aplicada ao Ensino do Português, pudemos sentir mais de perto as raízes dessa problemática que envolve o ensino do Português, o que nos levou a pensar em realizar uma pesquisa que pudesse contribuir de algum modo para a solução do problema.

A Linguística nos mostra que a língua é um organismo vivo, em constante e sadia mutação, de acordo com as novas necessidades da cultura, dos usos e dos costumes de um povo. Querer que a língua portuguesa dos jovens de hoje seja idêntica à da geração de trinta é grave erro, em que muitos que têm criticado a linguagem da juventude de hoje têm incorrido.

Queremos esclarecer que essa mutação sadia da linguagem não é motivo de preocupação para esta pesquisa. O que mais preocupa é a deficiência na articulação do pensamento, a incapacidade que o estudante brasileiro, em linhas gerais, vem apresentando em expor suas idéias com clareza, com nexos, com períodos bem concatenados.

A imprensa escrita tem manifestado a sua preocupação com o fato de os estudantes brasileiros, a grosso modo, serem incapazes de articular as idéias, desenvolver, com lógica, um tema sugerido para redação.

O Jornal Opinião, de 13 de junho de 1975, trouxe um artigo intitulado Linguagem - Uma crise nas escolas. Nesse artigo o articulista analisa as reações de alunos e professores sobre a inclusão da redação no vestibular. A certa altura, afirma:

"A crise da linguagem não é decorrência apenas do pequeno conhecimento que os alunos têm da língua. É consequência do próprio embotamento do pensamento crítico."

A Revista VEJA, de 12 de novembro de 1975, entrevistou vários linguistas, críticos literários e filólogos - Antonio Houaiss, Ayres da Mata Machado Filho, Celso Cunha, Antonio Cunha, Affonso Romano de Sant'Anna - com o objetivo de sentir o pensamento desses estudiosos da linguagem sobre a situação do idioma nacional.

Antônio Houaiss preocupa-se com o fato de a palavra estar sendo barrada à juventude, o que vem dificultando a expressão oral e escrita.

Samir Curi Meserani, autor da série Redação Escolar: Criatividade, há vinte anos professor de Português em São Paulo, atribui a crise da linguagem ao fato de a "escola suportar hoje a carga de ser a última e solitária agência de conhecimento exclusivamente verbal."

Celso Cunha (1974, p.73), citando Coseriu, lembra, com muita propriedade:

"Na linguagem é importante o pólo da variedade, que corresponde à expressão individual, mas também o é o da unidade que corresponde à comunicação interindividual e é garantia de intercompreensão."

Celso Cunha (1974, p.79) aproveita a idéia de Coseriu para sugerir:

"O que desejamos é que, através do ensino, se resguarde a atual unidade superior da língua portuguesa, os traços essenciais que ainda permitem a compreensão entre seus usuários."

Não nos esquecendo de que uma língua é tanto mais prestigiosa

quanto mais comunicada e comunicável, é tarefa de todo lingüista, de todo professor, não só de Português, mas de todas as disciplinas, envidar esforços no sentido de preservar o grande tesouro que é a língua de um povo. Com esta preocupação, e sabendo que todos se devem unir nesta tarefa, é que nos dispomos a realizar esta pesquisa, procurando elementos que possam ser de auxílio para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem do Português.

1.2- Objetivos e Delimitação do Problema

Este trabalho de pesquisa sociolingüística aplicada à educação propõe-se a:

- 1º) examinar as diferenças de expressão oral e escrita de alunos da sexta série do primeiro grau, de níveis socio-econômicos distintos, nos planos gramatical, léxico e sintático;
- 2º) detectar as causas do bom ou inadequado uso da linguagem nesse nível de escolaridade;
- 3º) fornecer elementos ao professor de língua vernácula no sentido de melhorar o desempenho lingüístico do aluno;
- 4º) sugerir estudos complementares que abrangerão problemas aqui levantados e não analisados pelos limites impostos a este trabalho.

A pesquisa envolverá a análise da expressão oral e da escrita, embora não exaustivamente, em virtude das limitações de uma pesquisa dessa natureza. Não será feita, por exemplo, uma abordagem fonológica, morfológica ou semântica, não por entendermos que não seriam importantes, mas sim por motivos outros, tais como a escassez de tempo para uma análise dessa natureza.

Assim sendo, dar-se-á realce aos aspectos sintáticos, grama-

ticais, lexicais e à fluência de linguagem que se revela na extensão das redações ou das entrevistas gravadas.

1.3- Hipóteses

Pensando nas prováveis causas do sucesso ou do fracasso escolar e estabelecendo uma relação entre o nível socio-econômico do aluno e seu desempenho lingüístico notou-se que nem sempre o nível socio-econômico do aluno é diretamente responsável pelo seu desempenho. Em nossa experiência de professor de língua vernácula, notávamos que havia alunos do mesmo nível socio-econômico que apresentavam nítidas diferenças de desempenho. Ao lermos Bernstein (1975), Labov (1972) e Lindenfeld (1968), notamos que tais pesquisadores sempre se preocupam com a influência dos fatores ambientais e afetivos no desempenho lingüístico. Tivemos, portanto, a preocupação de, ao elaborarmos o instrumento de coleta de dados, inserir questões que fornecessem elementos relativos à variável relacionamento afetivo no lar, pois essa nos parecia o elemento que, unido ao nível socio-econômico, explicaria a causa da variação no desempenho lingüístico de alunos do mesmo nível socio-econômico.

Tomando por base tais suposições, formulamos as seguintes hipóteses:

1.3.1- Quanto mais elevado for o nível socio-econômico da criança e mais amistoso seu relacionamento afetivo no lar, melhor é seu desempenho lingüístico.

1.3.2- O relacionamento afetivo no lar não influi sobre o desempenho lingüístico; o que influi é apenas o nível socio-econômico a que a criança pertence.

1.3.3- O nível socio-econômico a que pertence a criança não influi em seu desempenho lingüístico; o que influi é o bom relacionamento afetivo no lar.

1.4- Aspectos do Desenvolvimento da Pesquisa

Nossa primeira preocupação será localizar a Sociolingüística dentro da ciência maior - a Lingüística - dando uma visão geral das conquistas feitas por esta ciência através dos tempos, detendo-nos sobretudo na análise das contribuições trazidas pelo estruturalismo e gramática gerativa e transformacional.

O segundo momento deste trabalho focalizará especificamente a Sociolingüística, sua área de atuação, seu valor no mundo atual, as tarefas que lhe estão confiadas e sua aplicação no campo educacional.

A terceira parte desta pesquisa preocupar-se-á com a análise da literatura pertinente ao tema, onde relataremos as experiências que já foram objeto de estudo por parte de outros pesquisadores.

A quarta parte do trabalho relata os diversos passos metodológicos referentes à coleta de dados: local onde foi efetuada a pesquisa, elaboração e aplicação do instrumento de pesquisa.

A quinta parte analisa os dados fornecidos pelo instrumento de pesquisa, mostrando a interpretação dos dados e os resultados obtidos.

A última parte é a conclusão e apresentação de sugestões para futuras pesquisas dentro deste tema.

NOTAS

1. No Estado do Paraná, examinando-se os currículos de várias escolas estaduais de segundo grau (e.g. Colégio Estadual "Dr. Gastão Vidigal" e Colégio Estadual "Papa João XXIII", de Maringá), nota-se que há três aulas de Português na primeira série e duas na segunda e terceira séries, enquanto disciplinas como Biologia (englobando Anatomia e Fisiologia) apresentam oito aulas semanais. Aliás, os elaboradores dos currículos (geralmente oriundos da SEEC - Secretaria de Estado da Educação e Cultura) usaram de uma artimanha muito sutil para contornar a lei que determina que a carga horária de Português não seja ultrapassada por nenhuma outra disciplina: subdividiram a disciplina Biologia, que antes da "reforma do ensino" apresentava cinco aulas semanais, em três: Biologia (2 aulas semanais), Anatomia (3 aulas) e Fisiologia (3 aulas). Agindo assim, aparentemente a lei foi respeitada, mas a disciplina básica, Português, ficou prejudicada.
2. Fracasso no ensino é geral. In: _____ Letras de Hoje, junho de 1976, nº 24, pp.34 a 43.
3. Idem, ibidem.

2. A LINGUAGEM,

A LINGÜÍSTICA E

A SOCIOLINGÜÍSTICA

2.1- A Linguagem

Todas as pessoas usam a linguagem. Poucos, porém, pensam sobre a linguagem. É um fenômeno complexo, porém tão comum, que poucos se dão ao trabalho de pensar, um pouco que seja, sobre essa capacidade extraordinária com que a natureza dotou o ser humano.

Numa conceituação ampla e global, sentimos que a linguagem é comunicação. Ela aparece na infância e aumenta de importância quando a criança se torna membro de grupos sociais mais amplos e complexos. O homem desenvolve sua capacidade de comunicação na medida em que adquire gradualmente os processos mentais de elaboração, associação, integração e interpretação.

É, enfim, com os elementos linguísticos que o homem pensa. Sem linguagem não há conceituação, não há transmissão de idéias, de conhecimentos. A linguagem, em seus múltiplos aspectos, abrange toda a história da humanidade e o homem está na dependência dos símbolos verbais. Por este motivo, o desenvolvimento da linguagem é elemento essencial para sua auto-realização e seu ajustamento na sociedade em que vive.

Conversamos, lemos, trocamos idéias, vemos televisão, ouvimos rádio, vivemos numa época de transição e nossas crianças estão sendo chamadas para participar de um mundo novo, de invenções e técnicas que o modificam constantemente. E, no Brasil, nossas crianças sentem esse impacto porque nosso país, de base economicamente agrícola e artesanal, se transforma em tecnologia e indústria.

Tais mudanças impõem modificações no currículo escolar, e, principalmente, no programa de linguagem, pois linguagem é comunicação e as oportunidades de comunicação no mundo moderno e os contatos entre os povos se tornam cada vez mais frequentes.

Afirma com toda a convicção Wilbur Marshall (1952, p.13):

"Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo."

E John Lotz (1961, p.1), salientando esse grande prêmio que o homem recebeu das mãos divinas, assim se expressou:

"A existência humana está ligada à linguagem. Nenhuma pessoa normal prescinde desta faculdade e não se conhece nenhuma outra espécie que a possua. Somente a criança é dotada do instinto do balbucio; isto prepara-a para a fala, mas muitos anos de aprendizagem e prática são necessários até que o indivíduo a realize com a eficiência do adulto no uso da língua mãe. Uma vez adquirida, a linguagem torna-se uma companhia constante em toda sua existência." 1

São muitas as indagações que aguçam a curiosidade não só do linguista como também do homem comum, mantendo acesa essa tocha que ilumina as investigações sobre a linguagem. São frequentes indagações dessa natureza:

É possível pensar sem o auxílio da linguagem?

É possível uma língua universal?

Por que os povos têm línguas diferentes?

Como é que as palavras mudam de sentido?

É viável uma reforma total na ortografia de uma língua?

A linguagem é inata ou adquirida?

Como a criança chega a possuir o sistema linguístico abstrato que é responsável pela formação da atividade verbal?

Como se observa, tudo o que fazemos neste mundo tem estreita relação com a linguagem. Ela está em toda parte, impregna nossos pensamentos, possibilita nosso contato diário com os que nos cercam. A linguagem dá ao homem, em acréscimo à sua hereditariedade biológica, outra linha de continuidade que torna possível a cultura e a acumulação de conhecimentos. Recebemos e transmitimos, diariamente, um volume esmagador de informações, a ponto de Langacker (1967, p.11) afirmar com muita propriedade:

"A linguagem é de tal modo onipresente, que a aceitamos e sabemos que, sem ela, a sociedade,

tal como a conhecemos, seria impossível."

John Lotz, (1961, p.2) por sua vez, lembra o papel marcante da linguagem em toda a vida do homem:

"Verdadeiramente, a linguagem marca o nascimento do homem, e, neste sentido, pode-se interpretar as palavras iniciais do evangelho de São João como sendo: No começo era a linguagem."²

Apesar de sua importância, muitas pessoas, entretanto, só se preocupam com a linguagem quando algo vai mal com a fala: quando esta desaparece súbita e inexplicavelmente, ou não se desenvolve satisfatoriamente, ou quando se apresenta uma gagueira, ou troca de fonemas, ou outro distúrbio qualquer. Nessas ocasiões é que se nota que há, infelizmente, uma total ignorância sobre a linguagem.

Outro fato que atesta a ignorância até mesmo de camadas mais "cultas" da população com relação à linguagem é a crítica que fazem certas pessoas quando ouvem um falante de outras regiões do país pronunciar de maneira típica determinadas palavras (no Norte do Paraná, por ex., há pessoas que zombam da pronúncia nasalizada do "mas", de oradores gaúchos, fenômeno que pode perfeitamente representar o reverso da medalha no Rio Grande do Sul, em relação à pronúncia paranaense).

A seguir, pretende-se mostrar que tais preconceitos não podem existir, pelo menos entre aqueles que conhecem os princípios básicos da lingüística moderna.

2.2- A Lingüística

Os últimos avanços feitos no campo da ciência da linguagem - a Lingüística - têm contribuído para eliminar muitos preconceitos em relação aos dialetos, estabelecendo que não há língua mais perfeita que outra. A lingüística interessa-se tanto pela descrição do Inglês quanto pelo dialeto Burundi, da África. Mattoso Câmara, por

exemplo, defende a tese de que o problema da correção da linguagem deve ficar cingido, em grande parte, aos diferentes registros de fala que lhe sejam adequados. Esta maneira de encarar a língua, no entanto, é fato bastante recente. A linguística, no sentido moderno do termo, praticamente não existia antes do século XX. Como observa Malmberg (1971, p.23):

"Quando, em épocas anteriores (ao século XX), alguém se interessava mais particularmente pela língua, era, ou para ditar regras práticas sobre o bom uso (com um fim normativo, portanto), ou para descobrir, na língua, as leis gerais do pensamento humano."

John B. Carrol (1973), observa que o desenvolvimento de qualquer área de estudo é um processo contínuo, que dificilmente apresenta pontos decisivos notáveis. No que se refere à linguística, porém, houve um ponto decisivo: o fim do século XIX, que marcou o término do período da linguística filosófica descritiva, como sintetizou Bloomfield (1939, apud Carrol, 1973).

Não se pode tirar o mérito das conquistas feitas pela linguística desde os primórdios de sua história, em que os antigos filósofos gregos preocupavam-se em saber se a língua existe na própria natureza das coisas, ou com o alentado trabalho de Dionísio da Trácia, elaborando a gramática descritiva do grego.

Não se pode esquecer também do trabalho do gramático hindu, Pânini, que fez a façanha de dar um tratamento puramente descritivo e filosófico ao sânscrito. Assim, cada época da história da linguística apresenta uma contribuição para seu estágio atual. Em 1660 surgiu, com Arnauld e Lancelot a Gramática de Port-Royal; no século XIX surge a linguística histórica, pela qual se compreende, geralmente, a gramática comparada indo-européia que, do ponto de vista tradicional, já se identifica com a linguística científica.

Preocupar-nos-emos, no entanto, principalmente, com as duas últimas fases da linguística, ambas desenvolvidas dentro do século XX: até 1950, a linguística estrutural ou descritiva, e, daí para cá, a linguística gerativa e transformacional.

A diferença mais marcante entre os estudos lingüísticos no século passado e no atual é constituída pela proeminência que se foi dando progressivamente à lingüística descritiva em oposição à histórica. Ferdinand de Saussure, que ministrou cursos de lingüística geral de 1907 a 1911 em Genebra, foi o maior inspirador desse novo direcionamento que desvendou amplos horizontes aos pesquisadores.

As descobertas de Saussure são devidas a uma análise estruturalista na qual se postulam elementos de caráter abstrato com base em sua função estrutural. As dicotomias estabelecidas por Saussure gozam de muito respeito ainda hoje por parte dos lingüistas: sincronia - diacronia; langue - parole; relações paradigmáticas e sintagmáticas; significante - significado; identidade - oposição; arbitrariedade - linearidade.

A lingüística, segundo a visão de Saussure, seria apenas uma parte de uma ciência geral mais vasta, para a qual propôs o nome de semiologia e que estudaria a vida dos signos no seio da vida social.

A dicotomia sincronia-diacronia foi adotada pelos estruturalistas americanos que não admitem a introdução de considerações históricas na descrição de um estado de língua.

Estabelecendo os conceitos de langue e parole, aquela, a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; esta, a parte individual da linguagem, Saussure trouxe uma grande contribuição à lingüística.

A langue é concebida por Saussure como um sistema de signos. O signo não é uma coisa que está para a outra, mas uma ligação entre duas coisas. O signo lingüístico une um conceito a uma imagem acústica, ou seja, um significado a seu significante. O signo tem duas características essenciais: a arbitrariedade e a linearidade do significante.

Segundo Saussure, as relações que os signos mantêm entre si

são de dois tipos: sintagmáticas e paradigmáticas. Na ordem sintagmática o valor de um termo é devido ao seu contraste com aquele que o precede ou com o que o segue. Na ordem paradigmática, um termo se opõe aos outros com os quais tem qualquer coisa em comum (por semelhança ou diferença) e que não surgem no discurso justamente porque aparece o termo, ele próprio. Trata-se de uma relação in absentia e não in praesentia.

Depois de Saussure, o interesse pela lingüística descritiva aumentou enormemente, com grande ressonância nos Estados Unidos. Bloomfield, por sinal, confessa expressamente seu débito ao mestre suíço.

Bloomfield também ocupa uma posição de destaque dentro do Estruturalismo. Sua obra, *Language*, marcou época, sendo que o período que vai de 1933 a 1957 foi chamado de "Era Bloomfieldiana".

Bloomfield, no âmbito da lingüística, foi um empirista extremado. Para ele, o objeto de estudo da lingüística circunscrevia-se à fala, isto é, aos dados diretamente observáveis.

Rigorosamente anti-mentalista, afirmava que o aprendizado de comportamentos lingüísticos gira em torno de estímulos e respostas.

O trabalho desenvolvido por Bloomfield, além de determinar o âmbito das pesquisas lingüísticas e as respectivas técnicas, acabou por influenciar, de forma generalizada, a metodologia do ensino de línguas estrangeiras.

Se, segundo Bloomfield, aprender é apenas adquirir hábitos, dever-se-iam encarar as técnicas repetitivas como sendo capazes de conduzir ao aprendizado.

A teoria lingüística sistematizada por Bloomfield é conhecida como distribucionalismo e é de concepção materialista e comportamentista dos fatos lingüísticos. Em resumo, baseia-se no conhecido esquema S-r-s-R. Um estímulo externo (S) leva alguém a falar (r), a resposta lingüística do locutor constitui para o ouvinte um estímulo lingüístico(s) que provoca a resposta (R).

Bloomfield desenvolveu uma forma de análise lingüística que faz uso dos constituintes imediatos, isto é, atribui à frase uma construção hierárquica que vai decompondo o enunciado em segmentos cada vez menores, até chegar às unidades mínimas.

Graças ao trabalho dos estruturalistas, principalmente, a lin

güística alcançou um estágio elevado dentre as ciências humanas, a ponto de o psicólogo Jean Piaget (apud Jakobson, *The Place of linguistics among the sciences of man, in Main trends in the science of language*, p.26) assim se referir a ela:

"A Linguística é certamente a mais avançada das ciências sociais, tanto por sua estruturação teórica quanto pela precisão de sua tarefa e guardar importantes relações com outras disciplinas!" 3

A linguística, com o desenvolvimento que alcançou pelo trabalho sério dos cientistas da linguagem, não ficou confinada apenas a seu próprio campo de atuação, como lembra Scliar Cabral (1974, p.6):

"O largo espectro de fenômenos que estão implícitos na linguagem articulada é outro dos desafios à delimitação do objeto da linguística: passando pelo inorgânico, de que é feita a substância fônica com que se dizem as palavras, até o orgânico (aparelho fonador, analisadores audiômetros, centros nervosos, etc.), para finalmente chegar ao superorgânico (base psíquica, a língua como condição de cultura), utiliza os dados fornecidos por várias ciências, como a física, a fisiologia, a psicologia, a matemática, a filosofia (lógica), a sociologia, a antropologia e a teoria da comunicação, sem com elas confundir-se. Influi, por outro lado, sobre as mesmas ciências das quais se beneficia."

Com o advento da obra *Syntactic Structures* (Chomsky, 1957) difundiu-se uma nova concepção do que deve ser uma teoria linguística. Uma das primeiras preocupações desse procedimento linguístico novo - a gramática gerativa - foi procurar um modelo que explicasse de maneira exata o comportamento verbal explícito - performance - e o comportamento verbal implícito - a competência linguística do falante nativo.

É interessante notar como Chomsky soube aproveitar todas as grandes descobertas feitas pelos linguistas que o antecederam a fim de formular sua teoria: as pesquisas sobre as línguas universais, típicas do século XVIII, os cartesianos, a escola de Port Royal, Humboldt, o distribucionalismo de Bloomfield e de Zellig

Harris.

Ruwet (1975, p.20), referindo-se à preocupação de Chomsky com o caráter explícito da linguística, afirma:

"Para Chomsky, a linguística tradicional e estrutural já acumulou suficientes conhecimentos para que lhe seja permitido ultrapassar o estágio puramente classificador e começar a elaborar modelos hipotéticos explícitos das línguas e da linguagem. A gramática de uma língua particular será, pois, concebida como um modelo explícito desta língua, e a teoria linguística geral terá duas tarefas que, na realidade, se confundem: determinar que forma devem ter as gramáticas particulares, e construir um modelo do mecanismo da linguagem em geral (um modelo da faculdade de linguagem, no sentido de Saussure)."

A gramática gerativa, tomando a nomenclatura de Saussure-sincronia - atribui-lhe uma nova tarefa: a linguística sincrônica deve dar conta de que todo indivíduo que fala uma língua é capaz de emitir, ou de perceber e de compreender um número indefinido de frases que, em grande parte, jamais pronunciou ou ouviu antes. Todo indivíduo possui certas aptidões as quais são chamadas competência linguística. Segundo Ruwet, a gramática gerativa preocupar-se-ia com as questões que se apresentam em relação a essa competência linguística:

- a) qual é a natureza exata desta competência linguística?
- b) como o indivíduo utiliza esta competência?
- c) como esta competência linguística foi adquirida?

Chomsky vai buscar também em Saussure a idéia que o faz formular a dicotomia competência - performance. Esta dicotomia está muito próxima da langue-parole do mestre suíço.

A competência (a grosso modo a langue de Saussure) representa o saber linguístico implícito dos indivíduos que falam, o sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro; a performance (a parole, a grosso modo) é a realização deste sistema em uma multidão de atos concretos, diferentes a cada vez.

Como bem observa Lepschy (1971, p.21), a gramática gerativa

aperfeiçoou as conquistas da linguística estrutural:

"... também a teoria gerativa pertence à linguística estrutural pela sua insistência no caráter explícito, rigoroso e formalizado das proposições linguísticas e por sua pesquisa de modelos estruturais no sentido lato."

E Ruwet (1975, pp.54 e 55) completa:

"O estruturalismo representa um grande esforço para abordar o estudo do sistema da língua. Se a maior parte deste esforço aplicou-se à fonologia, os estruturalistas se dedicaram igualmente a elaborar a descrição da frase ao nível sintático. Os estruturalistas imaginaram o sistema da língua sob a forma de uma classificação, de um inventário, sem jamais concebê-lo sob uma forma gerativa. Poder-se-ia dizer que a gramática gerativa se propõe ao mesmo tempo reformar e levar mais além a sistematização esboçada pelos estruturalistas."

A gramática gerativa apresenta, além da dicotomia competência-performance, outras dicotomias originais:

- Estrutura profunda e estrutura superficial. A primeira, abstrata e subjacente, é a responsável pela interpretação semântica da frase e a segunda determina a interpretação fonética.
- Gramaticalidade-agramaticalidade. É gramatical a frase bem formada. A frase agramatical afasta-se dos princípios que definem a gramaticalidade numa dada língua. A capacidade de distinguir as frases gramaticais das não gramaticais já está implícita na competência linguística do falante.

Traçando um paralelo entre a linguística estrutural e a gramática gerativa, Borba (1976, pp.14 e 15) mostra algumas semelhanças e diferenças entre as duas:

"A linguística estrutural é empírica: aplica o método indutivo e a experimentação para chegar às leis e princípios gerais que regem a linguagem humana.

"A gramática gerativa é de base racionalis-

ta, aplica o método dedutivo e crê na validade de hipóteses sobre a natureza e funções da linguagem.

"A gramática gerativa se serve de alguns postulados teóricos do estruturalismo, mas dele se desvincula pela base filosófica.

"A linguística estrutural tem como objeto principal a descrição de línguas. Taxionômica, preocupa-se mais em descobrir as estruturas do que em justificá-las. Sua tarefa maior é trabalhar dados que explicar fatos. Já a linguística gerativa vê na descrição um meio para chegar à língua como uma ciência.

"A linguística estrutural encara a língua como produto histórico, instituição social vinculada à cultura. O gerativista vê a língua como criatividade, como força criadora, como uma estrutura de formas e conceitos baseada num sistema de regras que determinam suas inter-relações. Nessa perspectiva, a aquisição da linguagem é, em grande parte, uma questão de maturação de uma capacidade linguística inata."

Encarando a linguagem como criatividade, uma das preocupações da investigação linguística atual é construir uma gramática que caracterize e exponha de maneira precisa a habilidade do falante nativo de uma língua em entender e produzir um número infinito de frases. Tal habilidade constitui sua competência linguística, isto é, o conhecimento inconsciente das regras de produção e de interpretação de frases que permite o uso real da língua em situações concretas.

Dell Hymes (1974, p.269) falando sobre a "competência comunicativa" salienta que para a perspectiva associada com a gramática gerativa transformacional, o mundo da teoria linguística tem duas partes: competência linguística e performance linguística.

A competência linguística preocupa-se com o conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, o conhecimento que comumente não é consciente na fala espontânea, mas necessariamente implícita naquilo que o falante-ouvinte ideal pode dizer. A primeira tarefa de tal teoria linguística é dar conta de tal conhecimento, especialmente em relação à estrutura inata da qual depende. É em termos de tal conhecimento que se pode produzir e entender um número

infinito de sentenças e que se pode dizer que a língua é criativa.

A performance linguística, como afirma Hymes (1974), é mais explicitamente entendida como o processo de codificação e decodificação e relaciona-se com o ambiente sociocultural.

A competência abstrai-se dos traços socioculturais.

Katz (1974, p.114), citado por Hymes, encara a performance linguística como adulteração da competência ideal.

Sem menosprezar a contribuição dada pela gramática gerativa transformacional, Hymes (1974, p.269) preocupa-se com o fato de que essa teoria linguística tem dado muita ênfase no que concerne ao campo da competência linguística, faltando, por outro lado, um estudo mais consistente no que se refere à performance.

Hymes observa que a gramática gerativa transformacional está muito preocupada com a competência linguística de um falante nativo ideal. Chomsky, mentor de tal teoria, defende a idéia de que a teoria linguística deve basear-se num falante ouvinte ideal, numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece sua língua perfeitamente e não é afetada por condições gramaticais irrelevantes, tais como a limitação de memória, distrações, e outras.

Lamenta Hymes que a teoria linguística desenvolvida por Chomsky não se desenvolveu suficientemente para explicar alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem da criança que ainda permanecem obscuros.

Para se chegar à solução desses problemas faz-se necessário que se dê maior atenção à segunda parte da teoria linguística: a performance linguística. É no campo da performance que surge um novo ramo da linguística para atuar: a sociolinguística, objeto de estudo no subcapítulo seguinte.

2.3- A Sociolinguística

A linguagem é um fenômeno social, porém não faz mais de quinze anos que os linguistas se deram conta de que havia um enorme campo dentro da linguística que precisava ser explorado por uma nova disciplina que viria a se chamar sociologia da linguagem, como prefere chamá-la Joshua Fishman, ou simplesmente sociolinguística, como quer William Bright. Essa nova disciplina encontrou um extraordinário âmbito de ação, como bem observa Paulino Vandresen(1974, p.9):

"O termo "sociolinguística" ganhou evidência em publicações, nomes de cursos, seminários, mesas redondas, etc., e de tal forma revolucionou o campo do ensino, particularmente o da língua nacional, que nenhum professor pode ignorar as novas diretrizes e perspectivas abertas por esta disciplina."

Embora a sociolinguística tenha adquirido um elevado "status" de uma década para cá, já Saussure exaltava o valor social da linguística em seu tempo, como lembram Marcellesi-Gardin(1974, p.91).

"Pode-se dizer que a este nível de análise, Saussure liberta a língua do estudo dos fatos da natureza ligando-a à sociologia." Para saber em que medida uma coisa é uma realidade, será necessário e bastará procurar em qual medida ela existe na consciência dos indivíduos. A língua não é apenas uma representação coletiva, ela é uma verdadeira instituição social, sistema de signos que exprimem idéias. Ela é então comparada deste ponto de vista aos outros sistemas de signos e realça a semiologia, ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social, e formaria uma parte da psicologia social e, conseqüentemente, da psicologia geral." Tal é o ponto extremo da redução da linguística à sociologia atingido por Saussure." 4

A sociolinguística veio realmente preencher uma enorme lacuna nos meios linguísticos, pois entre sociedade e língua não há apenas uma relação de mera casualidade. Assim que um bebê vem ao mun-

do, um universo de signos linguísticos o cerca e se amplia por toda sua vida em sociedade, num constante intercâmbio de mensagens. A presença massificante dos meios de comunicação social significa uma transformação da vida social e da psicologia humana. As informações que afluem do mundo inteiro, transmitidas pelo rádio, TV, cinema, teletipo, provocaram uma mudança radical no seio da família. Até que ponto esses meios de comunicação social têm exercido sua influência benéfica ou maléfica sobre o educando é também uma preocupação da sociolinguística. Como se vê, a sociolinguística não é simplesmente o estudo do funcionamento da linguagem na sociedade. Seu âmbito abrange muito mais do que isso. Joshua Fishman (1971, p.4), dá-nos uma idéia bem mais clara do papel da sociolinguística na sociedade atual:

"A Sociolinguística é o estudo das características das variedades de linguagem, das características de suas funções e as características de seus falantes, enquanto estes três constantemente interagem, mudam e alteram-se dentro da comunicação linguística."5

Por esta definição sentimos que o âmbito de ação da sociolinguística é tão amplo e seu estudo tão apaixonante, que quem trabalha com sociolinguística sente-se tentado a examinar detidamente todos os campos em que ela atua. Este trabalho, todavia, não comporta um exame dessa natureza. Ao tecermos algumas considerações sobre a sociolinguística, contentar-nos-emos apenas em refletir sobre poucos aspectos que serão úteis para o desenvolvimento deste trabalho.

Partindo da definição de Fishman, percebemos que a sociolinguística interessa-se pela variedade linguística. Este é um fato muito representativo e muito novo, pois representa um grande avanço no estudo da linguagem. Por muito tempo os que se preocupavam com o estudo da linguagem procuraram se basear na uniformidade da língua: o que era mais uniforme tinha mais valor. Agora surge uma disciplina que se interessa justamente pela variedade linguística, ou seja, pelos diferentes registros, pelos dialetos e idioletos.

Fishman (1971, p. 41) lembra que a sociolinguística interessa-se, portanto, pelo ato da fala:

"A menor unidade da sociolinguística que será de interesse para nós é o ato da fala; uma piada, uma interjeição, uma observação inicial, uma pergunta em geral - um segmento de conversa, que é também socialmente reconhecido e repetido."6

Nesse seu interesse pelo ato da fala, essa disciplina dá certo orgulho aos falantes, pois defende a tese de que não há "língua errada", no sentido de que todas as línguas são igualmente bem adaptadas aos usos que a comunidade faz dela.

Halliday (1974, p. 124) confirma com entusiasmo esse postulado da sociolinguística:

"Entre as línguas do mundo atual, não existe uma dimensão reconhecível de progresso linguístico. Não se pode identificar nenhuma língua como representando um estado da linguagem mais altamente desenvolvido que qualquer outro. A língua worora, na Austrália Ocidental é tão bem adaptada às necessidades da comunidade que a criou, quanto o Inglês o é às nossas próprias necessidades."

E, um pouco mais adiante (p.125), completam os mesmos autores:

"Todas as línguas são igualmente capazes de se desenvolverem para atender a todas as finalidades e nenhuma língua é menos qualificada para ser o veículo da ciência e da tecnologia moderna do que eram o inglês e o russo séculos atrás."

William Labov também chegou à conclusão de que a omissão da cópula "He happy" (em vez de "He is happy"), prática muito comum no Black English, não representava deficiência intelectual dos alunos que assim procediam, mas era uma característica comum a todas as comunidades negras, nada tendo a ver com o quociente intelectual.

No Brasil, o chamado (r-caipira) é vítima do mesmo tratamento por parte de professores de Português de determinadas regiões, que

dizem ser errado pronunciar o [χ], retroflexo, como em [p>χ tɐ]. Tais professores querem corrigir o que julgam ser deficiência lingüística, dizendo que a pronúncia correta seria [p>htɐ], como é a pronúncia típica carioca. A sociolingüística não vê com bons olhos colocações dessa natureza. Concorde, isto sim, que, em determinadas regiões, há um dialeto de maior prestígio, mas jamais se pode zombar, menosprezar a pronúncia da comunidade lingüística.

Jespersen (apud Pretti, 1974, pp32) afirma:

"Quanto mais vulgar for uma pessoa, tanto mais sua linguagem leva o selo da comunidade em que vive; quanto mais forte e original sua personalidade, tanto mais peculiar e próprio será o colorido de sua linguagem." *

Vandresen (1973, p.606) lembra que no estudo língua-variedade, a sociolingüística faz sua análise em três dimensões: profundidade, largura e altura.

Na dimensão "profundidade" a sociolingüística pode estudar:

- os fenômenos lingüísticos ligados ao grupo de idade;
- o bilingüismo e o problema etário;
- pesquisar sobre as relações entre arcaísmos e grupos sociais que os usam.

Na dimensão "largura":

- variações dialetais e fatores sociais;
- oposição linguagem urbana e rural;
- o prestígio cultural, político e econômico de certas ciãdes influenciando sobre outras.

A dimensão altura é o campo mais específico de atuação da sociolingüística, cuja tarefa, nesta dimensão, é mostrar a variação entre a estrutura lingüística e a estrutura social. Aqui ela se preocupa com os fenômenos lingüísticos socialmente condicionados, procurando descobrir as leis sociais qu as normas que explicam o comportamento de uma dada língua e o comportamato do falan -

* Por vulgar, entende-se aqui a pessoa que melhor representa os traços marcantes de sua comunidade lingüística. Não tem o sentido pejorativo que também pode sugerir o termo.

te em relação à língua usada dentro de sua comunidade.

Françoise Gadet (apud Pretti, 1974, p.36) sintetiza muito bem esta preocupação da sociolinguística na terceira dimensão focalizada:

"Como a sociolinguística estuda as relações entre as variações linguísticas e as variações sociológicas, o sociolinguista deve tentar mostrar se a variação da linguagem de um locutor para outro está determinada e, em caso positivo, como e porque fator."

Gleason (1970, p.12) comentando sobre essas variações linguísticas de que se ocupa a sociolinguística, refere-se a alguns fatores que agiriam sobre elas:

"A melhor maneira de sistematizar a variação é por meio da correlação.

A experiência tem demonstrado que há certas categorias de fatos semelhantes que são particularmente úteis para o estudo da fala: o contexto social do enunciado específico, a posição social do falante, sua origem geográfica, sua idade. Além disso, cada uma destas correlações é de um interesse geral suficiente para que tenha surgido um conjunto de fatos sociais precientíficos."

Joshua Fishman (1971, p.1) completa o pensamento de Gleason:

"Qualquer comunidade linguística, mesmo as de complexidade moderada, revela muitas variedades de linguagem, sendo todas funcionalmente diferenciadas entre si. Em alguns casos, as variedades podem representar ocupações diferentes ou interesses especializadas (gíria profissional, gíria dos hippies, etc) e, portanto, contém vocabulário, pronúncia e fraseologia que não são geralmente usadas ou nem mesmo conhecidas na comunidade linguística mais ampla."⁷

Para se ter uma idéia mais exata das preocupações da sociolinguística, perceber melhor os elementos que essa disciplina valoriza em seu estudo, é interessante mostrar o estudo comparativo realizado por Dell Hymes entre o objeto de estudo da gramática gerativa e as tarefas da sociolinguística.

Como já se salientou no item anterior, a gramática gerativa trabalha com a competência linguística e seu objetivo é dar uma teoria geral que dê conta do conhecimento que o falante - ouvinte tem de sua língua.

A sociolinguística encara a pessoa como um comunicador e analisa a forma pela qual os detalhes da comunicação se relacionam com os detalhes da língua.

Enquanto Chomsky encara a performance como manifestação imperfeita da competência linguística, Hymes, sociolinguista, a encara como sendo tudo aquilo que o falante nativo mostra.

A gramática gerativa encara o falante da língua como uma abstração do falante perfeito ideal.

A sociolinguística estuda o ser humano agindo na sociedade, influenciando e sendo influenciado por ela. Neste sentido, toda a resposta é dada dentro de um contexto e, por isto mesmo, precisamos conhecer o contexto e a influência que exerce. A Gramática Gerativa prefere estudar a língua independentemente do contexto.

A sociolinguística analisa a importância do apropriado, isto é, a competência comunicativa - saber o que, onde e como falar. A gramática gerativa preocupa-se apenas com o fator gramaticalidade.

A sociolinguística vê o ato da fala, enquanto a gramática gerativa parte sempre da sentença.

A sociolinguística, trabalhando em função do contexto social que rodeia o falante, preocupa-se com a ambigüidade social; a gramática gerativa atua no sentido da ambigüidade da sentença.

Aquela se preocupa em estudar a diversidade linguística; esta busca os universais linguísticos.

J. Fishman, lembrando Kurt Lewin, salienta que nada é tão prático quanto uma boa teoria. Realmente, se a teoria da ciência social é verdadeiramente correta, poderosa, ela será relevante para estudos práticos. Assim, a sociolinguística aplicada à área educacional contribui para a solução de problemas sociais na área da linguagem.

J. Fishman (1971, pp.109-110) aponta alguns setores em que a sociolinguística pode atuar como grande auxílio para a educação:

"A sociolinguística aplicada é de particular interesse sempre que:

- a) as variedades de língua devam ser desenvolvidas para funcionar em ambientes novos e amplos, relações de funções, ou propósitos nos quais certas camadas de seus falantes venham a ser envolvidos ou
- b) quando importantes camadas de uma comunidade de linguística devam aprender variedades que não conheçam bem (ou ignorem totalmente), de modo a poderem atuar em ambientes novos e amplos, relações de funções ou finalidades que possam se abrir para eles."
- c) Em muitos casos (a) e (b) coocorrem, isto é, as variedades de língua devem ser desenvolvidas e ensinadas a fim de que importantes camadas dentro de uma comunidade linguística possam ser proficuamente envolvidas nas novas situações, relações de funções e propósitos que se lhes tenham tornado viáveis." 8

Uma das áreas em que a sociolinguística tem mais dado sua contribuição é no campo da educação. Nota-se a preocupação de autoridades isoladas que adotaram o procedimento de utilizar professores bilíngues em comunidades bilíngues, a fim de se conseguir melhores resultados no ensino da língua materna, como ocorre em algumas escolas de zonas de colonização alemã, italiana e japonesa.

Sentindo a necessidade de atuar com a colaboração da linguística social, recentemente o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) convocou uma reunião com os linguistas brasileiros com o objetivo de solicitar pesquisas sociolinguísticas relacionadas com os problemas que os dialetos locais vêm apresentando na alfabetização em determinadas regiões.

Também J. Fishman (1971, A Sociologia da Linguagem, in Fonseca - Neves, s/d, p. 9) nos seus estudos de Sociolinguística Aplicada à Educação, dedicou ênfase especial ao problema da alfabetização:

"O progresso da modernização social e nacional depende, em grande parte, da alfabetização,

que deve estar suficientemente disseminada e suficientemente adiantada. Entretanto, esse nível de alfabetização é frequentemente impossível de ser atingido, por não terem sido desenvolvidos sistemas de escritas como tais para as línguas nativas faladas em diversas comunidades lingüísticas, maiores ou menores em todo o mundo."

As pesquisas sociolingüísticas podem ajudar sobremaneira os professores de língua nacional para um ensino mais eficaz de nossa língua.

Também o ensino de línguas estrangeiras tem-se beneficiado grandemente dos avanços da sociolingüística, permitindo que os professores dessas disciplinas tenham recursos mais amplos para um ensino eficiente.

Como se vê, a língua é um fato social, e, como tal, está presente em todos os campos da atividade humana, derivando daí o grande desenvolvimento da sociolingüística.

Como nosso trabalho é dentro deste tema sociolingüística e Educação, poderemos ver com mais detalhes temas tratados na sociolingüística e educação nas resenhas dos trabalhos mais representativos dentro deste enfoque.

NOTAS

1. "Human existence is welded to language. No normal person is without this faculty and no other species is known to possess it. Only the human infant is endowed with a babbling instinct; this prepares him for speech, but many years of learning and practice are required before the individual achieves the virtuosity of the adult in the use of his mother tongue. Once acquired, language becomes a constant companion to all human behavior.
2. "Truly, language marks the birth of man, and in this sense one might interpret the opening words of the Gospel of St. John to mean: In the beginning was language."
3. "Linguistics is certainly the most advanced of the social sciences, through its theoretical structuration as well as the precision of its task and it has most important relations with other disciplines."
4. "On peut dire qu'à ce niveau de l'analyse, Saussure arrache la langue à l'étude des faits de nature en la rattachant à la sociologie: la langue est cassable parmi les faits humains tandis que le langage n-l'est pas. Pour savoir dans quelle mesure une chose est une réalité, il faudra et il suffira de rechercher dans laquelle mesure elle existe pour la conscience des sujets. La langue n'est pas seulement une représentation collective, elle est une véritable institution sociale, système de signes exprimant des idées. Elle est donc comparable de ce point de vue aux autres systèmes de signes et relève de la sémiologie, science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale, et formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale." Tel est le point extrême de la réduction de la linguistique à la sociologie atteint par Saussure."
5. "Sociolinguistics is the study of the characteristics of language varieties, the characteristics of their functions, and the characteristics of their speakers as these three constantly interact, change, and change one another within a speech community."
6. "The smallest sociolinguistic unit that will be of interest to us in a speech act: a joke, an interjection, an opening remark, a question in general - a segment of talk that is also socially recognizable and recurring."
7. "Any speech community of even moderate complexity reveals several varieties of language, all of which are functionally

differentiated from each other. In some cases, the varieties may represent different occupational or interest specializations ("shop talk", "hippies talk", etc.), and therefore, contain vocabulary, pronunciations, and phraseology which are not generally used or even known throughout the broader speech community."

8. "Applied sociolinguistics is of particular interest whenever:

a) language varieties must be "developed" in order to function in the vastly new settings, role relationships, or purposes in which certain important networks of their speaker come to be involved, or

b) whenever important networks of a speech community must be taught varieties that they do not know well (or at all), so that they may function in the vastly new settings, role relationships or purposes that might then be open to them.

c) In many instances, (a) and (b) cooccur, that is, language varieties must be both developed and taught in order that important networks within a speech community may be fruitfully involved in the new settings, role relationships and purposes that have become available to them."

3. RESENHA DA LITERA-
TURA PERTINEN-
TE

Este capítulo constará de uma resenha das principais pesquisas que consultamos e que foram realizadas por lingüistas que se têm dedicado ao estudo de fatores socio-econômicos e suas implicações no desenvolvimento da linguagem da criança e que servem de base teórica a este trabalho.

O critério utilizado para a ordem de apresentação das respectivas resenhas obedecerá ao fator pertinência, isto é, os trabalhos que mantêm relações mais estreitas com esta pesquisa, serão colocados em primeiro lugar.

O primeiro trabalho a ser examinado será o de Basil Bernstein, Langage et classes sociales; codes sociolinguistiques et contrôle social (1975). Bernstein, lingüista inglês, sociólogo da educação, educador e psicólogo, à época das pesquisas reunidas nessa obra, era Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Sua pesquisa tornou-se conhecida no meio lingüístico mundial e encorajou a realização de muitos trabalhos de lingüistas interessados em analisar os efeitos das relações sociais sobre a linguagem e a aprendizagem.

A segunda pesquisa a ser examinada será a de Denis Lawton, Social class, language and education (1970), lingüista inglês que realizou um estudo experimental sobre a linguagem escrita e oral de crianças das classes média e operária de duas escolas secundárias de Londres.

Em seguida, serão examinadas duas pesquisas de William Labov, realizadas na cidade de Nova Iorque: Estágios na aquisição do inglês standard e A lógica do inglês não standard.

Dorothea McCarthy, realizando a pesquisa intitulada Language development (1950), analisa os efeitos dos fatores ambientais sobre a criança, que também é de interesse para esta pesquisa.

O último trabalho a ser resenhado é o de Jacqueline Lindenfeld, The social conditioning of syntactic variation in french (1968). Nesse estudo, Lindenfeld levanta os fatos que capacitam a categorizar falantes de nível cultural diferente de acordo com o padrão de sua fala.

Após a apresentação de cada resenha, serão tecidos comentários críticos sobre as mesmas, em função dos objetivos deste estudo.

3.1. Basil Bernstein - Langage et classes sociales (1975)

A obra Langage et classes sociales, edição em Francês, baseada na obra Class, codes and control, Vol.1, do mesmo autor, reúne, embora com algumas modificações, vários estudos de Bernstein realizados num período de pouco mais de dez anos.

Os trabalhos de sociolinguística de Bernstein são uma tentativa de analisar o duplo aspecto dos sistemas simbólicos e expressão verbal, concomitantemente com as estruturas de relações sociais.

Dessas pesquisas feitas por Bernstein, é nossa intenção, nesta resenha, aproveitar principalmente os estudos que o autor faz da socialização e a linguagem no seio da família, onde mostra que os fatores sociológicos influenciam o comportamento linguístico.

Nos estudos efetuados por Bernstein constata-se que se preocupa com dois aspectos principais: pesquisar sobre os códigos sociolinguísticos e sobre o sistema de educação como forma de controle social.

No primeiro capítulo da obra em foco, Bernstein desenvolve uma teoria sociológica da aprendizagem em que defende a hipótese de que as diferenças linguísticas entre as camadas inferiores da classe operária e a classe média alta não representam diretamente diferenças de aptidão, mas resultam das diferenças de discursos dominantes, característicos de cada uma dessas camadas sociais.

3.1.1. Código restrito e código elaborado.

Bernstein, inicialmente, estabelece dois tipos de discursos: linguagem formal - característica das classes superiores; e linguagem pública (*commun*) - usada pelas camadas inferiores da classe operária.

Esta dicotomia - linguagem formal - linguagem pública -vai, em trabalhos posteriores do autor, evoluir para código elaborado e código restrito.

Bernstein lembra que as crianças da classe média são capazes de manipular os dois tipos de códigos. Já as da classe operária restringem-se ao domínio do código restrito. Saliencia o fato de que o relacionamento lingüístico entre a mãe e o filho é diferente nas camadas inferiores da classe operária e da classe média. No relacionamento lingüístico entre pais e filhos na classe operária, as frases são curtas, gramaticalmente simples, sintaxe pobre, uso simples e repetitivo de conjunções, uso reduzido de orações subordinadas e uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios.

Na classe operária, contestar o enunciado de uma ordem dos pais é contestar sua autoridade. Inversamente, na classe média, a ordem pode ser contestada, considerada inadequada e os pais admitem que a criança tem o direito de receber uma justificativa para a ordem dada.

O código restrito é uma forma lingüística que desencoraja a verbalização de sentimentos delicados, suscitando respostas ruderes.

A utilização do código restrito em uma relação de inferior para superior - p.ex., na relação aluno - professor - pode ser interpretada pelo que ocupa a posição superior como uma maneira de agressividade, uma manifestação de hostilidade. Assim, por causa da linguagem, o mestre desvaloriza o universo do aluno, quando a linguagem deveria ser um meio de eliminar as diferenças que os separam. A consequência disso pode conduzir a uma ruptura completa da comunicação pedagógica, a uma verdadeira situação de bilingüismo.

Acontece justamente o inverso com as crianças da classe média, que dominam os dois tipos de códigos e têm consciência do momento mais adequado para usar um ou outro.

No capítulo três, Bernstein estabelece as principais diferenças entre os dois códigos. Uma dessas diferenças é o grau de predizibilidade, isto é, os códigos sociolingüísticos podem ser definidos pelo grau de probabilidade através do qual se podem prever os elementos sintáticos que serão utilizados na organização do discurso. No caso do código elaborado, o falante tem à sua disposição um número vasto de possibilidades sintáticas e a maneira de organização dos elementos não pode ser prevista com um grau elevado de probabilidade. No código restrito, a possibilidade de variação sintática é reduzida e a organização dos elementos é facilmente previsível.

No nível psicológico, os códigos podem ser reconhecidos pela maneira como eles facilitam (código elaborado) ou inibem (código restrito) a disposição de exprimir suas intenções sob a forma de uma conversação explícita.

Exemplos do código restrito podem ser encontrados nos modos ritualistas de comunicação: nas relações protocolares, nos diversos tipos de serviços religiosos, nas rotinas de certas reuniões, nas situações daquele que se encontra na posição de narrador de histórias.

No código elaborado a construção verbal conduz a uma organização sintática e a uma seleção lexical de alto nível. O autor esclarece, no entanto, que as diferenças estabelecidas entre um e outro não quer dizer que um código é superior ao outro. Cada um possui sua própria estética, seu valor, sua pertinência contextual. O código restrito, segundo o autor, é um estilo simples, de caráter direto, viril, conciso e vigoroso. O problema para a aprendizagem no que se refere às crianças menos favorecidas é que a escola funciona em código elaborado, e a criança é socializada em código restrito. Daí a razão de Bernstein apelar para a compreensão dos professores no sentido de minimizar o mais possível os efeitos dessa barreira.

As modalidades que revestem a forma de relação social se traduzem pela escolha sintática e pela escolha lexical. Assim, duas formas diferentes de relações sociais podem produzir códigos linguísticos diferentes. Quando uma criança aprende sua língua, aprende códigos específicos que determinam seus atos verbais; aprende, simultaneamente, as exigências da estrutura social na qual está inserida. Cada vez que fala ou ouve, interioriza mais profundamente sua identidade social.

O uso dos dois códigos por parte das crianças pode ser ilustrado por um exemplo fornecido às páginas 234 e 235 da obra em foco: apresenta-se às crianças uma série de quatro imagens, sem palavras, representando uma pequena história. Pede-se então que uma criança de cada classe social conte a história com suas próprias palavras. Obtêm-se as seguintes narrações:

"Três meninos estavam jogando futebol e um menino chuta a bola e ela voa pela janela a bola quebra a janela e os meninos ficam olhando para ela e um homem sai para fora e grita com eles por que eles quebraram a janela e daí eles saem correndo e então esta mulher olha pela janela e ela xinga os meninos."

"Eles estavam jogando futebol e ele chuta ela e ela voa pra dentro e ela quebra a janela e eles ficam olhando para ela e ele sai para fora e grita com eles porque eles quebraram ela

daí eles saem correndo e então ela olha para fora e ela xinga eles."

A primeira versão da história é feita por uma criança da classe média, utilizando o código elaborado. Não há falta de nenhuma imagem, não há prejuízo da compreensão; enquanto a segunda narração é feita por uma criança da classe operária, usando o código restrito. Na segunda narração há falta de algumas imagens para permitir que o leitor entenda completamente a narração. A primeira é independente do contexto que a produz; a segunda é estreitamente dependente do seu contexto; as significações da segunda são implícitas, enquanto as da primeira são explícitas. E Bernstein explica (p. 235) que:

"Aquela (a segunda versão) não se explica pela diferença no vocabulário: as crianças da classe operária possuem, em seu vocabulário passivo, o vocabulário utilizado pelas crianças de classe superior; nem pela diferença na compreensão tácita do sistema de regras linguísticas. Trata-se aqui das diferenças no uso da linguagem à qual uma situação particular dá lugar." 1

Em resumo, as características do código restrito seriam as seguintes:

- frases curtas, gramaticalmente simples, frequentemente incompletas e sintaxe pobre;
- uso simples e repetitivo de conjunções;
- uso raro de orações subordinadas;
- uso raro de sujeitos indeterminados;
- uso rígido e limitado de adjetivos e advérbios;
- uso reduzido de frases impessoais;
- uso de expressões que apelam para o consentimento do interlocutor;
- uso de linguagem implícita;
- uso abundante de pronomes pessoais;
- uso reduzido da voz passiva.

Já que os dois tipos de códigos são diametralmente opostos, o inverso das características acima dá a caracterização do código elaborado.

Bernstein lembra que a possibilidade de acesso ao código elaborado não depende de fatores intelectuais ou psicológicos, mas da possibilidade de acesso às posições sociais mais elevadas no seio da sociedade.

Para estabelecer as diferenças entre os dois códigos, Bernstein também realizou uma experiência com dois grupos sociais distintos: um da classe operária, formado por 61 rapazes de 15 a 18 anos de idade, de nível de instrução semelhante, alunos de um colégio em tempo parcial, onde recebiam educação geral. O outro grupo era constituído por 45 rapazes da mesma idade, da classe média, estudantes de 6 grandes internatos de Londres.

Os resultados obtidos mostraram que no grupo de classe operária as frases são mais longas, a duração média da pausa é menor e a extensão das palavras menor do que a do grupo da classe média.

Os alunos da classe média demonstraram dispor de uma amplitude de maior na escolha lexical e sintática, com frases mais curtas, pausa maior e palavras mais extensas do que as da classe operária. O grupo da classe média usou com mais frequência a voz passiva, empregou mais advérbios e adjetivos raros e poucos pronomes pessoais.

Com esses dados, Bernstein concluiu que:

1. O código elaborado facilita a elaboração verbal das intenções subjetivas, enquanto o código restrito limita a expressão verbal.
2. O código restrito é gerado por uma forma de relação social que se fundamenta sobre um campo de identificação estreitamente partilhado pelo grupo. A forma de relação social que dá origem a o código elaborado não pressupõe necessariamente este tipo de relação, ou melhor, de identificação partilhada.
3. O código elaborado é privilégio dos membros das classes de nível socio-econômico superior. O indivíduo dessas classes têm acesso aos dois tipos de códigos, enquanto o indivíduo das camadas sociais de nível econômico inferior dispõe de apenas um código - o restrito.
4. A utilização de um ou de outro código independe da inteligência do indivíduo.

3.1.2. Uma abordagem sociolinguística da aprendizagem social.

Nesse estudo Bernstein trata do seguinte:

1. da pequena atenção dispensada pelos sociólogos ao estudo da linguagem;
2. do papel da linguagem como dimensão fundamental e meio de transmissão da cultura;
3. das relações entre formas de linguagem e formas de relações sociais;
4. das conseqüências sobre o plano social e escolar da desigualdade do acesso às diferentes formas de linguagem.

Bernstein estranha que a contribuição que a sociologia poderia dar ao estudo da língua esteja sendo negligenciada. Observa que estão ausentes dos estudos sociológicos as origens e as conseqüências das formas de expressão oral, as formas linguísticas, suas determinantes, seus modelos formais, suas funções reguladoras, sua história e evolução. Procura fazer ver a necessidade de a sociologia voltar-se mais para a linguagem, lembrando Humboldt: "O homem apreende o mundo essencialmente ou até mesmo pela linguagem".

3.1.3 - O contexto familiar, a criança e os códigos sociolinguísticos.

Os resultados obtidos por Bernstein mostram que, em relação às mães da classe operária, as mães da classe superior conferem maior importância ao uso da linguagem no domínio das relações sociais. Já as mães da classe operária atribuem maior importância à linguagem para transmissão de capacidades diferentes. Há também mais probabilidade de que as mães da classe superior respondam às tentativas da criança para entrar em conversação com ela (a mãe) numa série de situações diferentes, não evitando respostas às perguntas "difíceis" que a criança possa fazer.

Bernstein faz um relacionamento entre os códigos sociolinguísticos e o sistema de papéis sociais que se exprimem através deles. O sistema de papéis do tipo fechado é aquele que reduz a série de opções linguísticas disponíveis para a expressão do significado. Nesse sistema as significações verbais são comuns, a organização da fala é simples, as escolhas sintáticas e léxicais são rígidas e o código é restrito. O sistema de papéis abertos permite uma série ampla de opções. Quanto mais ampla essa série, mais as significações são individualizadas, mais a conversação é complexa, mais as escolhas lexicais e sintáticas são maleáveis e o código é elaborado.

Um sistema de papéis abertos encoraja a expressão de significações novas e a exploração de um domínio conceptual complexo, ao passo que um sistema de papéis fechados desencoraja a criatividade e limita o domínio conceptual explorado.

Bernstein procurou estabelecer critérios mensuráveis para caracterizar as inter-relações entre os sistemas de papéis e formas de controle social e processo linguístico. Os diferentes tipos de família determinam diferenças ao nível de papéis aprendidos pelas crianças, na disposição intelectual, da percepção e do uso da linguagem.

Bernstein distingue dois tipos de família: a família centrada na pessoa e a família de orientação posicional.

A família de orientação pessoal apresenta um sistema de comunicação aberto, em que as características psíquicas dos membros da família predominam sobre o status. As crianças assumem um papel, no sistema de comunicação, em função de suas características pessoais, sociais, afetivas e intelectuais. Os papéis são definidos de maneira menos formal, os pais são mais receptivos às características da criança, o que conduz a uma comunicação aberta que favorece o desenvolvimento linguístico e a expansão da personalidade da criança.

A família de orientação posicional apresenta um sistema de comunicação fechado, em que o status prevalece sobre a qualidade das

peças. Há uma divisão formal das responsabilidades dos membros. O sistema posicional dificulta a comunicação das diferenças individuais, não encorajando a expressão verbal das intenções e dos motivos individuais, o que implica em oferecimento de poucas possibilidades de escolha linguística aos indivíduos.

Com base nos tipos de família, Bernstein estabelece os modos de controle social. O primeiro modo é o imperativo, que se baseia na autoridade e usa o código restrito; o segundo é o apelativo, baseando-se no apelo e oferece mais variedade de escolha, ao nível linguístico. Este modo subdivide-se em:

- apelo posicional - relaciona o comportamento do indivíduo com seu meio ambiente, sua idade ("Com esse tamanho já deveria ser capaz de fazer isso!").

- apelo pessoal - é o tipo de apelo que não impõe o que a criança deve fazer, mas consegue, através da linguagem, convencê-la.

Por essa colocação de Bernstein, conclui-se que uma família do tipo posicional vai desenvolver um modo imperativo no relacionamento com a criança, enquanto a do tipo pessoal tenderá a desenvolver mais o apelo pessoal. Isto influenciará também o comportamento linguístico da criança, beneficiando as crianças da família do tipo pessoal. Isto não quer dizer, no entanto, que este tipo de família não use vez ou outra o modo imperativo.

Pelo tipo de código linguístico dominante, Bernstein diz que é possível deduzir o tipo de família.

Por essas conclusões pode-se sentir o quanto é importante para a criança um relacionamento afetivo adequado no lar, que irá auxiliar no seu desenvolvimento linguístico.

3.1.4. - A teoria de Bernstein aplicada à educação.

Segundo o autor, uma das causas principais do insucesso escolar das crianças de classe operária, de maneira geral, é a incapacidade das mesmas em entender o conteúdo dos compêndios escolares, já que tanto estes, quanto os professores, apresentam um código estranho à criança - o código elaborado - enquanto a criança só domina o código restrito:

"Quando as crianças não dispõem senão de um código restrito, em razão, em primeiro lugar, da sub-cultura e do sistema de papéis característicos de sua família, de sua comunidade e de seu ambiente de trabalho, pode-se perceber que sua educação padece de graves problemas, cuja fonte não reside tanto no código genético, se não no código de comunicação culturalmente determinado". (p.202) ²

Quando essas crianças entram na escola, estranham o código linguístico usado, sentem a adversidade do ambiente, bem diferente do

seu meio. Essas crianças geralmente recebem os professores menos qualificados e como são consideradas, muitas vezes, de nível intelectual inferior, recebem menos e assim cai-se num círculo vicioso que prejudica a criança.

Bernstein critica o tipo de ensino de compensação, conhecida como "aulas de recuperação" aqui no Brasil. Julga ele que essa recuperação contribui para desviar a atenção da estrutura interna da escola, e a dirigir a atenção sobre a família e a criança. A escola procura compensar o que falta à família e as crianças são consideradas pequenos sistemas deficitários. Cavou-se um fosso entre a criança como membro da família e da comunidade e a criança como membro da escola, quando a preocupação da escola deveria ser com a realidade social, adequar-se a ela e procurar solucionar o problema tendo em vista essa realidade social, e não querer transportar o aluno para outra realidade, que será artificial e desastrosa.

3.1.5. Conclusão.

O trabalho de Bernstein é relevante para todos quantos se interessam pelas causas que afetam o desenvolvimento da linguagem, já que o objeto de sua pesquisa é a análise da pressão que as condições de existência impõem à fala. A partir de Bernstein, muitos lingüistas, preocupados com o mesmo problema, retomaram seu trabalho, realizaram pesquisas que vieram completar sua obra. Bernstein é obrigatoriamente citado em todas as pesquisas que foram feitas na mesma linha de estudo.

A obra de Bernstein é, às vezes, criticada por apenas apontar os problemas e não se preocupar em apontar soluções para os mesmos, como se o fato de chamar a atenção para tal já não trouxesse uma grande contribuição para os educadores.

Deve-se reconhecer também que, como lembra Lawton (1970), o trabalho de Bernstein tem uma tarefa exploratória e preocupa-se mais em proporcionar um quadro geral dos problemas que afetam a linguagem do que em esboçar um plano para erradicar tais problemas.

Bernstein tem o mérito de proporcionar uma teoria que explique algumas das causas socio-culturais que exercem influência sobre o deficiente desempenho lingüístico das camadas menos favorecidas.

Bernstein não define satisfatoriamente as classes sociais so-

bre as quais realizou sua pesquisa. Seu critério é um tanto vago, impreciso. As relações exatas da estrutura social, linguagem e aprendizagem também não são claramente delineadas em seu trabalho.

Persistem algumas dificuldades na descrição dos códigos restrito e elaborado, pois alguns não podem ser objetivamente mensuráveis. No código restrito a característica "construção sintática pobre" não é bem definida e pode referir-se mais à incorreção gramatical do que à falta de lógica na expressão ou estrutura ambígua ou incompleta.

A leitura da obra de Bernstein alertou-nos para o problema aqui abordado, oferecendo uma boa metodologia de pesquisa para um trabalho deveras útil à educação. O fato de sua pesquisa envolver não só a criança e a escola, mas também o papel da família e da comunidade sobre o desenvolvimento da linguagem constitui-se em peça fundamental para que optássemos por realizar uma pesquisa nesse mesmo campo.

3.2- D. Lawton. Social class, language and education (1970)

Nessa obra de Lawton interessa-nos mais de perto o capítulo VI, que trata especificamente de um estudo experimental da fala e da escrita de vinte crianças da classe média e da classe operária de duas escolas secundárias da área de Londres.

Em relação à habilidade de expressão escrita, Lawton constatou que, num período de meia hora, as crianças (idade de 12 anos) da classe operária escreviam em média 210 palavras, e as de classe média 289. Com crianças de 15 anos a proporção foi de 228 para aquelas e de 348 para estas.

Outra conclusão a que chegou o autor foi que o grau de subordinação também é importante para distinguir as crianças da classe média e da classe operária. As crianças da classe operária

tendem a usar um número relativamente estreito de orações subordinadas, com predominância de orações objetivas, enquanto as da classe média usam um leque maior de subordinadas, ocorrendo orações subjetivas, completivas nominais e apositivas, o que é próprio de linguagem mais sofisticada.

O nível de maturidade de expressão é marcado não somente por um aumento na frequência de uso de orações subordinadas, mas também pela complexidade de sua estrutura.

O emprego da voz passiva revelou que as crianças da classe operária usam bem menos verbos na voz passiva: Classe operária com 12 anos - 23; com 15 anos - 35; classe média com 12 anos - 56; com 15 anos - 86.

Este é um dado significativo, já que a estrutura passiva é um exemplo claro de impessoalidade.

Lawton constatou que a criança de classe operária usa bem mais pronomes pessoais do que a de classe média (índice de 0,074/0,054). Com este dado demonstra que as crianças da classe operária não são suficientemente específicas, usando pronomes onde um nome seria mais apropriado. Este fato atestaria mais uma vez que as crianças de classe média tendem a ser mais impessoais em sua comunicação.

Analisando o uso de adjetivos e advérbios, Lawton constatou, embora não cite a proporção, que as crianças de classe média têm a tendência de usar uma mais ampla variedade dessas classes gramaticais do que as crianças da classe operária.

Em relação ao vocabulário, Lawton elaborou uma lista das 100 palavras mais comuns. Estes totais foram expressos como uma porcentagem do total de palavras usadas, dando os seguintes resultados: classe operária 61%; classe média 56%. Tal resultado demonstra que o vocabulário das crianças de classe média é mais variado, segunda a escala de vocabulário de Mill Hill.

A pesquisa de Lawton revela também que as crianças de classe operária são incapazes de escrever com um alto grau de abstração, isto é, são dominados mais por objetos concretos do que

por idéias; mais por acontecimentos do que por reflexões sobre os acontecimentos.

Comparando dados de suas pesquisas com estudos realizados por Bernstein, Lawton conclui que em muitos aspectos os resultados de ambos coindicem. Em relação às "seqüências egocêntricas e sociocêntricas", ambos concluíram que as crianças da classe operária usaram mais seqüências sociocêntricas enquanto as da classe média preferiram as egocêntricas.

Tomando por base o critério de complexidade verbal usado por Bernstein (três ou mais palavras na raiz verbal ou um verbo mais infinitivo), Lawton dividiu o número de verbos complexos pelo número de verbos finitos e concluiu que as crianças da classe média usam mais verbos complexos do que os da classe operária. Observou ainda que as crianças de quinze anos usam mais verbos complexos que as de doze, em qualquer uma das classes sociais analisadas.

Em relação aos códigos restrito e elaborado, Lawton observa que não lhe parece claro que exista uma medida linguística objetiva para estes códigos, não podendo, portanto, ser considerados absolutos, mas variando de acordo com a situação em que a língua é empregada. Em outras palavras, os índices levantados por Bernstein para caracterizar o código restrito ou elaborado, não devem ser olhados como normas, mas apenas para serem utilizados do ponto de vista didático.

Lawton sugere que, para que pesquisas dessa natureza revelem dados mais exatos, o pesquisador deveria ter oportunidade e tempo para acompanhar a criança durante vários anos, para sentir melhor seu desenvolvimento linguístico e outras variáveis que possam influir.

3.2.1- Conclusão

A consistência dos resultados obtidos por Lawton indica que as diferenças de classe social revelam-se não somente no vocabu-

lário, mas também nas demais classes de palavras (adjetivos, advérbios, pronomes, verbos) e na estrutura da frase, (sentenças na voz passiva, orações subordinadas). Em cada caso, as crianças de nível socio-econômico inferior selecionam palavras e estruturas de uma lista muito reduzida de alternativas.

A parte mais importante do trabalho de Lawton é a que se relaciona com o conteúdo das composições escritas pelos alunos e os diferentes graus de abstração que aparecem nas mesmas, de acordo com a condição social da criança.

O trabalho de Lawton trouxe contribuições a este trabalho no sentido de que revelou alguns elementos que poderiam ser analisados nas composições dos alunos, tais como o uso de orações subordinadas, o emprego de classes gramaticais e a metodologia de trabalho, no que se refere à organização do plano de pesquisa e ao trato com os alunos entrevistados.

3.3. William Labov. Estágios na aquisição do inglês standard.*

William Labov, interessado no estudo da fala no contexto da comunidade, sempre se preocupou com algumas questões que permaneciam sem uma solução adequada para os linguistas, tais como os mecanismos exatos pelos

* Os comentários sobre essa pesquisa de W. Labov foram levantados a partir de consultas efetuadas na obra organizada por FONSECA, Maria Stella V. e NEVES, Moema F. - Sociolinguística. Eldorado, Rio, s/data.

quais as línguas evoluem e mudam, e o processo que levou à grande variedade de línguas no mundo atual. Labov, partindo do princípio de que parte da resposta a estas indagações pode ser encontrada através do exame minucioso das mudanças contemporâneas que se processam nas comunidades linguísticas, interessou-se pela análise da comunidade linguística da cidade de Nova Iorque, chegando à conclusão de que o uso de variedades linguísticas é determinado por um padrão de normas sociais e estilísticas e que há uma influência contínua e mensurável de fatores sociais sobre a mudança linguística:

O trabalho de Labov é muito oportuno para os que se preocupam com o ensino da língua, porque em sua análise o autor descobriu uma série de questões desafiadoras que tem aplicação imediata aos problemas da educação. Ele indaga, por exemplo, qual seria a razão de alguns jovens, que ficam expostos por dez ou doze anos ao inglês "standard" de seus professores e não conseguem, mesmo assim, usar essa forma de fala, mesmo que precisem dela para a eventualidade de um contato de fala em um registro mais elevado?

Esse vasto trabalho de Labov, levado a efeito em 1962, é um modelo exemplar de pesquisa que orientou um grande número de trabalhos da sociolinguística urbana.

Labov sentiu que, em Nova Iorque, a maior parte dos idioletos não constituíam sistemas simples e coerentes. Ao contrário, eram eivados de contradições e oscilações, tanto na organização dos sons em fonemas quanto na organização dos fonemas em sistemas mais vastos.

A grande tarefa a que Labov se propôs foi encontrar uma solução para esse problema. Concentrou sua atenção sobre as fontes de inconsistência do sistema e as tratou como variáveis fonológicas contínuas, codificadas e medidas sobre uma escala linear. Os dados incluem a distribuição das variáveis linguísticas ao nível social e estilístico, sua distribuição no interior de uma unidade estrutural mais vasta: a comunidade linguística. Num segundo mo-

mento de seu trabalho, Labov procurou determinar a significação social dessas variações no seio da comunidade.

A tese de Labov, no entanto, tem maior significado para nós, quando ele passa a aplicar os resultados do teste no que se refere à aquisição do inglês "standard" por crianças.

Tomando crianças da idade de oito a onze anos, Labov procurou sentir suas variáveis lingüísticas nos vários estilos contextuais (fala cuidada, fala casual, estilo de leitura e leitura de palavras soltas), observando até que ponto eles se aproximavam da pronúncia normal média da linguagem da comunidade adulta. Concluiu que a porcentagem total dos casos nos quais eles seguem o padrão predominante da comunidade adulta sobe gradualmente quando se aproxima do "status" de adulto, como demonstra o quadro a seguir:

Idade	% de acordo com as normas adultas
8 - 11	52
12 - 13	50
14 - 15	57
16 - 17	62
18 - 19	64
(20 - 39)	84)

A pesquisa lingüística de Labov dá uma idéia clara da maneira pela qual as pessoas absorvem as normas de comportamento que governam a comunidade adulta. Labov observou que em algumas famílias as crianças começam este processo em um ponto bem adiantado, decaindo conforme a condição socio-econômica da família. Verifi-

cou-se que algumas famílias da classe operária e a maioria das famílias da classe baixa estão por demais distantes das normas da classe média para assimilá-las com eficiência, fazendo com que os jovens dessa classe (50% em torno de 18 - 19 anos) não atinjam sequer um grau significativo de concordância.

Partindo das evidências de sua pesquisa, Labov construiu seis estágios, por parte da criança, na aquisição da totalidade do inglês falado:

1. A gramática básica - é o domínio das regras principais da gramática e do léxico do inglês falado.

2. O vernáculo - é o segundo estágio - e o mais importante na evolução da linguagem. Vai de cinco a doze anos, ocasião em que a criança aprende o uso do dialeto local numa forma consistente com a de seu grupo de amigos. A influência dos pais é submersa pela influência da linguagem dos amigos.

3. Percepção social - inicia-se com a adolescência. Começa a entrar em contato com o padrão adulto, a expor-se a formas novas de fala.

4. Variação estilística - a criança orienta sua fala na direção de um inglês "standard" de prestígio, principalmente em situações formais. Labov constatou que o número de oclusivas e fricativas usadas para o (th) diferia em grande proporção entre os falantes que nunca estiveram na escola secundária e aqueles que permaneceram nela pelo menos um ano.

5. O "standard" consistente - é o estágio em que o adolescente, numa transição para a idade adulta, não apenas emprega formas estandarizadas esporadicamente, como tem a capacidade de manter este estilo em períodos inteiros, e não apenas em palavras ou frases curtas. Este estilo é o objetivo do grupo de baixa classe média, pois é o estilo usado pelo grupo da classe média alta. É, portanto, um estilo de mobilidade da baixa classe média para a alta, constituindo-se num fator importante na evolução de novos e consistentes estilos de fala.

6. Totalidade da amplitude - é o estágio em que os falantes atingem uma completa consistência, numa amplitude de estilos apropriados para várias ocasiões. Têm a capacidade de manter um estilo de fala por longos períodos de tempo, conforme o exijam as circunstâncias. Comparativamente, são poucos os novaiorquinos que atingem este nível de habilidade de fala e aqueles que o fazem são na sua maioria pessoas com nível de educação universitária com interesse especial na fala.

Com base nessa análise, Labov salienta que as relações entre aprender a falar e aprender a ler não são tão simples como pode parecer, e o modelo do vernáculo não se forma completamente quando a criança inicia o aprendizado da leitura, pois há muitos outros passos posteriores no domínio do inglês falado que ainda estão além de seu horizonte. O êxito ou o fracasso na aprendizagem da leitura, lembra Labov, pode ter um forte efeito sobre o desenvolvimento de outras habilidades verbais.

Do ponto de vista do ensino da língua inglesa nas escolas, Labov lamenta o fato de que há professores de inglês que tentam impor aos alunos uma forma de inglês prestígio, sendo intolerantes para com os "erros" dos alunos, condenando em fortes termos moralísticos o uso de formas de menos prestígio, quando ele, o professor, inconscientemente, também comete tais deslizes gramaticais ou fonológicos.

Labov acredita ter constatado alguma evidência de que quando assim o fazem, os professores podem estar transferindo para os alunos seus próprios conflitos internos; recuam diante de um tipo de comportamento que ainda integra demasiadamente sua própria personalidade. Por outro lado, lembra Labov, o aluno pode sentir que o professor o ameaça forçando-o intransigentemente a abolir completamente seu padrão de fala que o identifica como membro de seu grupo: o grupo que ele respeitã, que lhe assegura prestígio no seu meio.

3.3.1- A lógica do inglês não standard.(1972)

(William Labov)

Labov, nesse trabalho, preocupa-se em demonstrar o erro em que incorrem alguns psicólogos como Jensen, Bereiter, Deutsch e outros, ao pretenderem atribuir a deficiência de aprendizagem dos negros à deprivação verbal, isto é, que os negros mostram um deficit cultural como resultado de seu empobrecimento ambiental. Afirmam tais psicólogos que o NNE (Nonstandard Negro English) não tem lógica, não é racional, o que tanto os dificulta entenderem o SE (Standard English), como em se fazerem entender. Daí seu baixo rendimento escolar.

Labov refuta tal afirmação, dizendo que a cor não pode exercer influência no aprendizado, lembrando que o problema não está com a criança negra, mas com o sistema de educação que os professores brancos querem impor às crianças negras.

Labov apresenta algumas entrevistas que os psicólogos fizeram com crianças negras e que praticamente foram conduzidas para darem o resultado que os pesquisadores desejavam. A criança entra numa sala em que um entrevistador branco coloca a gravura de um caminhão de corpo de bombeiro e pede-lhe, em SE, para dizer tudo que sabe sobre aquilo. A criança quase nada diz. Há muitos intervalos, poucas respostas ao estímulo do entrevistador.

Com base em entrevistas dessa natureza os psicólogos citados pretendem demonstrar a deficiência da capacidade de comunicação das crianças negras.

Labov contesta tal afirmação, dizendo que, em situações como a apresentada, a criança procura mesmo falar o mínimo possível, pois em não falando está se defendendo de uma situação que lhe é ameaçadora, criada pelo branco. Em tal caso, Labov diz que, ao tentar medir a capacidade verbal da criança, o psicólogo está apenas medindo a capacidade que ela tem de se defender numa situação ameaçadora e não que ela tenha deficiência em comunicar-se

lógica e inteligivelmente. Tanto assim é que, como lembra Labov, se a criança for colocada na mesma situação, porém com um entrevistador de sua própria cor e que fale seu próprio dialeto, terá um desempenho bem mais satisfatório. O que se nota, portanto, é que o negro tem uma atitude hostil para com o SE. Mesmo que um negro fale com outro, usando Se, o entrevistado se fecha, inibe-se, deixa de ser espontâneo nas respostas, dá respostas curtas e secas.

Labov exemplifica com outra entrevista em que o entrevistador usou uma mistura de NNE e Se, conseguindo um diálogo bem movimentado. O entrevistado não só respondeu, como argumentou, perguntou e acrescentou dados que nem foram solicitados.

Labov conclui, a partir da lição tirada dessa entrevista, que a situação social é o mais poderoso determinante do comportamento verbal e que um adulto precisa estar num pé de igualdade social com a criança se ela quiser descobrir o que esta é capaz de fazer.

Prosseguindo em sua pesquisa, Labov faz uma entrevista com um adolescente de baixo nível socio-econômico, que fala o NNE e não é aceito socialmente em sua classe escolar, de nível socio-econômico mais elevado, por não falar o SE. Vai mal nos estudos, talvez por não entender o SE do professor. Analisando a linguagem do entrevistado, Labov nota que ele consegue expressar perfeitamente seu pensamento, e com lógica. O que ocorre é que tanto o professor quanto os colegas não se preocupam em entender seu dialeto, isolando-o e determinando seu fracasso nos estudos.

Labov também critica os professores que, levando a sério as conclusões dos psicólogos, afirmam que nem adianta ensinar o negro, porque seriam deficientes mentais. Ora, o professor chegando à classe com o pensamento preconcebido de que a criança não vai aprender, já é um fator negativo para a aprendizagem, fadando a criança ao insucesso escolar. A criança, então, cria aversão a tudo que se refere à escola, desliga-se da classe e agrupa-se com colegas do mesmo nível social e que falam seu dialeto. Este grupo

vai exercer muito mais influência na criança que a própria escola.

Outro entrevistado por Labov é um jovem negro de nível sócio-econômico elevado, que fez o college, fala o SE e, por ser negro, entende o NNE, embora evite usá-lo, por considerá-lo dialeto inferior.

Comparando a linguagem dos dois entrevistados, Labov concluiu que ambos os dialetos têm lógica, exprimem com precisão o pensamento, servem perfeitamente para a comunicação. A diferença está em que o SE é apenas mais "enfeitado", mais prolixo, utiliza maior número de palavras para exprimir a mesma idéia. O NNE seria mais simples, estilo seco, objetivo, evitado de cópulas.

Outra crítica que Labov faz aos citados psicólogos que querem mostrar a inferioridade intelectual do negro é a de que eles criam estímulos para os negros, nas entrevistas, como fazem com animais, esquecendo-se de que o ser humano tem a motivação e a interpretação inatas, que não podem ser controladas.

Em síntese, Labov mostra seis erros básicos em que incorreriam os aludidos psicólogos ao quererem atribuir só aos negros suas deficiências de aprendizagem:

1. A resposta de uma criança em situação artificial e ameaçadora só pode acabar por demonstrar deficiência verbal.

2. A deficiência verbal foi declarada ser a principal causa do mau aproveitamento na escola.

3. Desde que as crianças da classe média conseguem melhor aproveitamento, seus hábitos de falar são considerados necessários para a aprendizagem.

4. As diferenças na forma gramatical de classe étnica são equiparadas com as diferenças na capacidade para análise lógica.

5. Ensinando a criança a imitar o modo formal de fala usados pelos professores de classe média, está sendo ensinada a pensar

logicamente.

6. Crianças que aprendem estas sentenças padrão são consideradas como tendo pensamento lógico e é predito que terão melhor aproveitamento em leitura e aritmética nos anos seguintes.

Labov afirma que o melhor que um pesquisador pode fazer para compreender a capacidade verbal do falante negro é estudá-lo dentro do contexto cultural no qual ele se desenvolve.

Labov conclui que a linguagem casual dos falantes do NNE apresenta frases mais bem formadas do ponto de vista da clareza e da objetividade do que da linguagem ^{co}adlocuial, a qual perde a objetividade devido à ampliação, enriquecimento do vocabulário. É justamente essa ampliação do vocabulário do SE que atrapalha o entendimento do negro que vem para a escola conhecendo apenas o NNE.

Labov lembra que, quando descobrimos como o estilo da classe média é uma questão de moda e quanto ele nos ajuda a expressar nossas idéias claramente, teremos prestado a nós mesmos uma grande ajuda. Estaremos então em posição de dizer quais as regras gramaticais do SE que devem ser ensinadas aos falantes NNE nos primeiros anos de estudos nas escolas.

3.3.2- Conclusão

A pesquisa de Labov trouxe grandes contribuições para este estudo. Labov partiu de constatações importantes, a fim de analisar a estratificação social do inglês em Nova Iorque. Fundamentalmente constatou que o uso de variantes lingüísticas é largamente influenciado por fatores sociais.

Constatou também que o fracasso no aprendizado da leitura não permite que a criança obtenha bom rendimento em outras áreas de estudo.

Em relação ao ensino do inglês nas escolas de Nova Iorque,

Labov constatou que os professores do vernáculo impõem aos alunos uma forma de inglês prestígio, sendo intolerantes para com formas de menor prestígio.

Tais constatações exigem que pesquisas semelhantes sejam levadas a efeito nas escolas brasileiras, para sentir-se até que ponto nossos estudantes são vítimas de procedimentos dessa espécie, que inibem a criança, prejudicando seu desempenho linguístico.

A pesquisa também realizada por Labov - A lógica do inglês não standard - é importante por mostrar que a deficiência no desempenho linguístico de crianças negras não deve ser atribuída à cor, como afirmam alguns psicólogos, mas ao sistema de educação que os professores - brancos - querem impor às crianças negras.

Sua pesquisa é importante, por revelar que as crianças carentes culturais não devem ser niveladas por cima, como acontece muito também nas escolas brasileiras, em que os professores de vernáculo não atentam para as diferenças individuais, não se dão conta de que cada aluno é um mundo completamente diferente que deve ser respeitado e educado segundo seu ritmo próprio de aprendizagem e seu comportamento estudado à luz do contexto cultural em que vive. Em síntese, é essa a contribuição de Labov para este trabalho.

3.4- Dorothea McCarthy - Language development (1950)

Dorothea McCarthy é considerada a pioneira no estudo da linguagem da criança. Seu primeiro estudo apareceu em 1929 - The Language Development of the Preschool Child, publicado pela University of Minnesota, e constituiu-se numa significativa contribuição para o estudo da linguagem na época.

O trabalho de McCarthy, com o qual nos iremos ocupar - Language Development - apareceu em 1950 na Encyclopedia of Educatio-

nal Research.

McCarthy explica que se dedicou aos estudos do desenvolvimento da linguagem na criança porque "a linguagem é a maior chave para o conhecimento da vida mental da criança."

McCarthy fez seus trabalhos visando mais à criança da idade de um a seis anos. A autora traz revelações interessantes sobre o aumento de vocabulário da criança nessa faixa etária:

Idade em anos	Número de palavras
1	3
2	272
3	896
4	1 540
5	2 072
6	2 562

Mas o que mais nos interessa na pesquisa de McCarthy são seus comentários em torno do resultado de suas pesquisas sobre o efeito dos fatores ambientais sobre a criança.

Baseando-se em suas pesquisas e nos trabalhos de vários outros pesquisadores, tais como Davis, Day e Young, a autora mostra que as crianças de grupos sócio-econômicos elevados são mais desenvolvidas em todos os aspectos da evolução da linguagem.

Observa também que o aumento do vocabulário da criança entre três e seis anos está quase sempre associado com viagens e ampliações de experiências ambientais. Lembra a autora que as crianças que mantêm estreitos contatos com adultos estranhos à família tornam-se mais precoces na evolução de sua linguagem.

Segundo McCarthy, o ambiente de orfanatos e instituições des

sa natureza produz na criança um retardamento não só no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas como também um retardamento intelectual. Relata o fato de ter encontrado gêmeos de cinco anos de idade, de um orfanato, com um atraso lingüístico de dois anos.

Observou também que uma criança de cinco anos usa sentenças mais longas e faz mais frases interrogativas quando está sozinha com um adulto do que quando está num grupo de crianças.

Sobre um estudo entre um grupo de crianças cegas, McCarthy constatou que as crianças cegas tendem a fazer mais perguntas, usar menos frases imperativas e usar um número elevado de tom emocional, que as crianças que têm a faculdade da visão.

Embora sejam estudos pertinentes a uma faixa etária mais nova, os estudos de McCarthy têm o mérito de dar uma boa visão das influências do ambiente sobre a linguagem das crianças que servirão de base para aquilo que procuraremos demonstrar em grupos de crianças de faixas etárias mais dilatadas.

3.4.1- Conclusão

A pesquisa de McCarthy é importante pelos estudos que realizou sobre o efeito dos fatores ambientais sobre a criança, embora alguns dados recolhidos pela autora não sejam confirmados nesta pesquisa. Afirma, por exemplo, que as crianças de grupos socio-econômicos elevados são mais desenvolvidas em todos os aspectos do desenvolvimento da linguagem. Ver-se-á, no entanto, pelos dados aqui levantados, que há outras variáveis que irão influenciar o desenvolvimento da linguagem, sobrepujando o aspecto socio-econômico.

Embora seus estudos se dirijam para crianças de faixa etária entre um e seis anos, seu trabalho tem o mérito de apontar o fator ambiental como um dos elementos importantes no desenvolvimento da linguagem, o que é de grande importância para esta pesquisa.

3.5- Jacqueline Lindenfeld - The Social Conditioning of Syntactic Variation in French (1968)

Lindenfeld procurou correlacionar fatos lingüísticos e não lingüísticos a fim de tornar explícitas algumas das regras pelas quais membros de uma dada sociedade podem, intuitivamente, categorizar situações de falantes e de falas dentro daquela sociedade. Afirma a autora que a variação sintática em Francês, como é analisada dentro da perspectiva da gramática transformacional, está condicionada aos fatores sociológicos e contextuais. Tal estudo, esclarece Lindenfeld, foi baseado em vinte e quatro amostras do Francês falado, obtido em dois diferentes contextos de pessoas de duas classes sociais diferentes. As amostras foram analisadas em termos de complexidade da estrutura da sentença, medida pela ocorrência de certas operações de transformações. Obteve-se uma clara correlação entre a variação sociológica (classe socio-econômica I/classe II), variação contextual (situação formal/informal) e a variação sintática (particularmente em termos de nominalização).

O estudo de Lindenfeld é uma tentativa de responder à seguinte pergunta: que fatos, atrás da variação lingüística, capacitam-nos a categorizar falantes de nível cultural diferente de acordo com o padrão de sua fala? Como é que, após ouvir uma certa conversa, um ouvinte atento pode fazer refinados comentários sobre a condição social e profissional do falante?

Lindenfeld testa duas hipóteses:

(1) Nosso uso sintático que permite categorizar falantes numa dada situação é baseado na existência de covariação entre a estrutura sintática e a identidade social do falante.

(2) Nossa percepção de falantes, do ponto de vista sintático, é reforçada por uma comparação de sua performance em diferentes situa-

ções sociais. Deve haver, portanto, covariação também entre a estrutura sintática e a estrutura sociocontextual.

Lindenfeld faz sua análise em três dimensões: sociológicas, contextual e linguística e chegou aos seguintes resultados:

(1) Covariação da estrutura sintática e da estrutura sociológica.

No contexto formal, obtém-se uma correlação definida entre a estrutura sintática e o "status" socio-econômico do falante quando a complexidade é medida em termos de relativização e nominalização.

Para as pessoas da classe I (status socio-econômico elevado) o número médio de transformações de relativização e de nominalização é 11 e 13, respectivamente, enquanto, na classe II (status socio-econômico baixo) a média é de 7 e 8, respectivamente.

A subordinação, entretanto, não parece covariar com o "status" socio-econômico: em ambas as classes, o número médio é 7. As transformações de nominalização e de relativização no contexto formal das pessoas da classe I exibem mais complexidade na estrutura da sentença do que nas pessoas da classe II. Este fato é confirmado pela segunda medida: extensão da frase: pessoas da classe I, com média de 23 palavras por sentença, contra 17 no caso de pessoas da classe II.

No contexto informal, por outro lado, as pessoas das classes I e II tiveram a mesma idéia de transformações de subordinação (7), em número médio idêntico de transformações de relativização (8), e diferiram apenas no número médio de transformações de nominalização (9) na classe I e (7) na classe II. Como a diferença é insignificante, concluiu que no contexto informal as pessoas das classes I e II mostram praticamente o mesmo grau de complexidade sintática.

(2) Covariação da estrutura contextual. Para as pessoas da classe I (alto status socio-econômico), obteve-se uma correlação

definida entre a estrutura sintática e a estrutura contextual quando a complexidade foi medida em termos de relativização e nominalização. O número médio de transformações de relativização é 11 em situação formal, contra 8 em situação informal; o número médio de transformações de nominalização é 13 na situação formal, contra nove na situação informal. A subordinação não cavarrou com a estrutura contextual; em ambas as situações (formal e informal), o número médio é 7. A autora diz, no entanto, que, com base nas transformações de relativização e de nominalização, as pessoas da classe I mostram um grau mais elevado de complexidade sintática numa situação formal do que numa situação informal. Isto é confirmado pela extensão das sentenças: o número médio de palavras por sentença é 23 no contexto formal, contra 14 no contexto informal.

Para as pessoas da classe II, o quadro apresentou-se diferente: praticamente nenhuma diferença apareceu entre situações formal e informal. O número médio de transformações de subordinação é idêntico (7), em ambos os contextos; o número médio de transformações de nominalização é 8 na situação formal, contra 7 na informal.

Por este estudo, a autora chega à conclusão de que no contexto formal o grau de complexidade sintática é sempre mais alto para pessoas da classe I do que para as da classe II. Já no contexto informal, qualquer que seja o status socio-econômico do falante, o grau de complexidade sintática é aproximadamente o mesmo, seja ele medido em termos de transformação, seja em termos de extensão da sentença.

3.5.1- Conclusão

Lindenfeld levanta sua pesquisa em torno do uso sintático, categorizando falantes com base na estrutura sintática e na identidade social do falante.

Os dados fornecidos pela autora mostram que, em relação às transformações de relativização e de nominalização, os indivíduos de nível socio-econômico elevado apresentam um índice bem mais elevado que os de nível socio-econômico baixo.

Lindenfeld relaciona as covariações dos elementos levantados com os contextos formal e informal. Notou que no contexto informal as pessoas de diferentes níveis socio-econômicos apresentaram resultados praticamente idênticos. Isto demonstra que o que difere a pessoa de nível socio-econômico elevado do de outros níveis socio-econômicos, é que aquele domina os dois códigos, tendo uma mais ampla variedade de alternativas para sua comunicação linguística.

Com o exame dessa pesquisa de Jacqueline Lindenfeld, concluímos o estudo da literatura pertinente à pesquisa que iremos desenvolver. Examinamos aqui os trabalhos mais representativos e que mais se afinavam com o estudo que estamos fazendo. Pode-se observar que os trabalhos de outros autores, aqui apresentados, variam bastante em suas hipóteses, objetivos e faixas etárias. Iniciamos com o trabalho de Bernstein, que mais se afina com nosso estudo, e sentimos que ele analisa quase a mesma problemática que nós pretendemos analisar, com a diferença de que sua amostra envolve crianças de uma faixa etária que vai de 4 a 7 anos. Lawton ofereceu-nos uma eficiente metodologia de trabalho e trabalhou com crianças da mesma faixa etária que nós. Deu-nos, pois, importantes contribuições. Já Dorothea McCarthy desenvolveu seu trabalho com crianças de um a três anos. W. Labov trabalhou com uma população que variava bastante em idade. Finalmente, Lindenfeld trabalhou com adultos. Todos concluíram que realmente os fatores sociais e econômicos têm ampla repercussão sobre o uso da linguagem, o que fornece um bom subsídio para aqueles que têm a preocupação de melhorar o nível de ensino no que se refere à aprendizagem da língua materna.

Com as orientações fornecidas pelas pesquisas resenhadas, há condições mais seguras para a realização desta pesquisa a que nos

propomos.

N O T A S

1. "Cela (le second récit) ne s'explique pas par les diffé -
rences dans le vocabulaire: les enfants de classe ouvriè-
re possèdent, dans leur "vocabulaire passif", le vocabu -
laire utilisé par les enfants de classe supérieure, ni non
plus par des différences dans la compréhension tacite du
système de règles linguistiques. Nous avons affaire ici
à des différences dans l'usage du langage auquel une si -
tuation particulière donne lieu."
2. "Quand les enfants ne disposent que d'un code restreint, en
raison, en premier lieu, de la sous-culture et du système
de rôles caractéristiques de leur famille, de leur commu-
nauté et de leur milieu de travail, on peut s'attendre à
ce que leur éducation pose de graves problèmes dont la
source ne réside pas tant dans le code génétique que dans
le code de communication culturellement déterminé."

4. PROCEDIMIENTOS

METODOLÓGICOS

4.1- Descrição da Amostra

4.1.1- O local da pesquisa

Para a realização desta pesquisa sociolinguística foi escolhida a cidade de Maringá, situada numa das regiões mais férteis do Brasil - o Norte do Paraná - zona de terra roxa, apropriada para o cultivo do café e da soja. O Norte do Paraná é a região que produz mais café no mundo, razão pela qual atraiu uma população numerosa em apenas trinta anos de colonização. Maringá, cidade pólo do Norte do Paraná, hoje com 200 000 habitantes, foi fundada em 1947 através de uma companhia inglesa de colonização, Companhia de Terras Norte do Paraná, dirigida por Lord Lovat. Maringá é o maior entroncamento rodoviário do Paraná e se constitui em ponto estratégico para as obras de construção da Hidroelétrica de Itaipu, razão pela qual está se construindo nesta cidade a Estação de Transbordo de Itaipu.

Em virtude destas características, Maringá atraiu brasileiros de todos os rincões, bem como estrangeiros de vários pontos do mundo que aqui vieram se estabelecer e procurar fazer fortuna. Hoje Maringá se constitui em polo catalizador de uma micro-região de 2 600 000 habitantes, contando com uma Universidade Estadual com cinco mil universitários.

Sua população é constituída por elementos das mais variadas etnias: portugueses, alemães, italianos, japoneses, ucranianos, sírios-libaneses, poloneses e outros. Como o crescimento de Maringá se deu em muito pouco tempo, suas classes sociais são muito díspares, tornando-se fácil encontrar as mais diferentes classes sociais em qualquer escola que se escolha para uma pesquisa desta natureza.

4.1.2- Participantes

Foram selecionadas três escolas da cidade de Maringá que viessem a ser bem representativas dos elementos que se buscavam para o estudo. Assim, foram escolhidas as escolas de bairros diferentes que retratassem bem o nível socio-econômico dos participantes:

Unidade Pólo de 1º Grau de Maringá, localizada num dos bairros mais populosos e carentes de recursos da cidade - Jardim Alvorada - abrigando em quase sua totalidade alunos da classe operária.

Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º Grau da Universidade de Maringá, abrigando alunos das mais diferentes classes sociais, já que se situa no Campus Universitário, na periferia da cidade, próxima a bairros pobres e, ao mesmo tempo, por ser escola de alto nível, é procurada por família de classe social elevada, do centro da cidade.

Instituto de Educação que se situa bem no centro da cidade, contando com alunos da classe alta.

Foram escolhidas, aleatoriamente, duas turmas de sexta série de cada um dos estabelecimentos de ensino citados, perfazendo 162 alunos, numa faixa etária variando entre 11 e 14 anos, com média de 12,7 anos.

Deu-se preferência a alunos de sexta série porque nesse nível de estudo os alunos ainda trazem bem nitidamente a marca da família, da educação recebida no lar, os hábitos dos pais, não tendo ainda sofrido tanto as modificações oferecidas pela escola e pelo ambiente externo. Se se tomasse, por exemplo, uma quinta série, os alunos não teriam percepção suficiente para responder com segurança aos dados do instrumento de coleta de dados. Já uma turma de sétima ou oitava série não se apresentaria com os traços marcantes de seu lar.

Como se pretendia avaliar não só o papel da escola no desenvolvimento da linguagem da criança, como - e principalmente - a

influência que o lar determina nesse processo, achou-se por bem tomar uma série que apresentasse ambas as influências, numa idade em que o aluno não tem ainda percepção suficiente para esconder os dados relevantes para um estudo desta natureza.

4.1.3- Descrição do instrumento

Foi utilizado um instrumento para coleta de dados, dividido em duas partes: uma destinada a medir o "nível socio-econômico" e outra visando a avaliar o "relacionamento afetivo" no lar.

A primeira parte do questionário foi elaborada com base em questionários aplicados pelo Serviço de Orientação Educacional do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (anexo 1)

Na elaboração das questões procuramos seguir a orientação de Labov (1966, apud Marcellesi - Gardin, 1974, p.116) -

"Indicadores da riqueza, do saber, da autoridade, isto quer dizer, do aspecto produtivo da classe social, em oposição aos indicadores tais como o lugar onde a educação foi ministrada, a maneira pela qual a autoridade é exercida."¹

Os dados desta primeira parte do instrumento iriam nos fornecer três indicações fundamentais:

- 1º) O nível social da família.
- 2º) O nível de instrução dos pais.
- 3º) A profissão dos pais.

Para a elaboração da segunda parte do instrumento de coleta de dados, o qual iria fornecer os elementos para medir o grau de relacionamento afetivo no lar, recorreu-se ao teste de Ross L. Mooney - LPM - Lista de Problemas Pessoais, editado no Brasil pelo C E P A - Centro Editor de Psicologia Aplicada, Rio, que traduziu o original de Mooney. A LPM - apresenta-se em folha tríplice, tendo nas páginas interiores seis colunas, em nível vertical, de

ítems, num total de trezentos e trinta. Tais ítems reúnem problemas de crianças e adolescentes numa idade variável entre 11 e 16 anos, nas onze áreas seguintes:

Saúde e desenvolvimento físico.
 Finanças e condições de vida e emprego.
 Atividades sociais e recreativas.
 Namoro, sexo e matrimônio.
 Relações sócio-psicológicas.
 Relações pessoais-psicológicas.
 Moral e Religião.
 Lar e Família.
 Futuro vocacional e educacional.
 Ajustamento à escola e ao trabalho.
 Práticas de currículo e ensino.

Cada área abrange trinta problemas. Os itens são agrupados de cinco em cinco, formando onze grupos por página.

A alternância de áreas serve para evitar que o examinando localize facilmente os problemas de uma delas, deixando de sublinhar-lhe os itens no pressuposto de que sejam negativos na avaliação de sua personalidade.

No anexo 2 encontra-se um exemplar da Lista de Mooney. O anexo 3 mostra o instrumento que elaboramos para esta pesquisa, com base na Lista de Mooney. Verificar-se-á; no entanto, comparando-se os dois instrumentos, que este por nós elaborado especificamente para esta pesquisa eliminou a listagem de muitos problemas - aqueles que não eram de interesse para este estudo.

A interpretação dos dados da LPM é feita da seguinte maneira: em cada conjunto de seis blocos horizontais, de cinco itens cada um, contam-se os itens marcados por um círculo e escreve-se o número correspondente na coluna à direita, abaixo da sigla Cir.. Depois contam-se os itens apenas sublinhados e adiciona-se esse número ao da coluna Cir. e escreve-se a soma abaixo da sigla Tot. Finalmente, somam-se as contagens de todas as áreas e registra-se no pé da coluna. A seguir, transferem-se esses resultados para a coluna da capa.

O participante cujo número de problemas for superior a vinte

e cinco por cento tem deficiência de relacionamento afetivo.

4.1.4- Coleta de dados

A aplicação do instrumento de coleta de dados foi feita pelo autor do estudo.

Antes de distribuir o questionário, o autor do estudo explicou oralmente aos alunos o objetivo da pesquisa, solicitando a colaboração de cada um e a necessidade de seriedade nas respostas.

Em seguida, distribuiu-se o questionário e o autor do estudo leu todas as questões, dirimindo dúvidas que porventura houvesse.

Não foi fixado um prazo para a devolução dos questionários preenchidos, porém em trinta minutos todos os tinham entregado.

Passou-se em seguida à segunda parte da sessão, cujo objetivo era fazer com que os alunos fizessem uma redação para se averiguar o nível de habilidade de expressão escrita.

Para tanto, utilizou-se o projetor de diapositivos, acoplado ao toca-fitas. O objetivo era projetar uma historieta gravada intitulada "Pisca-Pisca, o Reformador do Mundo" (anexo 4). Historieta cômica, porém com um excelente fundo moral e espiritual.

Após a projeção dos diapositivos, os alunos eram convidados a narrar a história, por escrito, com suas próprias palavras, em folhas previamente distribuídas pelo pesquisador.

Os participantes reagiram positivamente às solicitações, esmerando-se em fazer o melhor que podiam, dando uma colaboração decisiva para o êxito da pesquisa.

Interpretados os resultados dos questionários, foram escolhidos aleatoriamente doze alunos de cada uma das escolas mencionadas, três de cada grupo social detectado, a saber:

- A - Grupo I - Classe média alta com bom relacionamento afetivo entre pais e filhos.
- B - Grupo II - Classe média alta com carência de afetividade entre pais e filhos.

- C - Grupo III - Classe operária com bom relacionamento afetivo entre pais e filhos.
- D - Grupo IV - Classe operária com deficiente relacionamento afetivo.

Com os trinta e seis alunos escolhidos aleatoriamente dentre os grupos acima, o pesquisador procurou confrontar os resultados obtidos no questionário com as fichas do aluno na secretaria da escola, no Serviço de Orientação Pedagógica e de Orientação Educacional, a fim de sentir se estes correspondiam entre si. Em caso de os resultados não corresponderem, a intenção era substituir elementos da amostra. Tal, porém, não foi preciso, pois os resultados foram confirmados.

A fim de se tomar cuidado quanto à preservação da exatidão da pesquisa, recorreu-se também à colaboração do Professor de Língua Portuguesa da turma, que sempre estava presente na classe. Assim, solicitamos a cada professor que escrevesse nas redações dos alunos o nível socio-econômico dos alunos, a fim de confrontarmos essa informação com os resultados do questionário.

A colaboração da secretária das escolas e dos orientadores pedagógicos e educacionais foram de grande valor para a segurança das informações obtidas.

Mais difícil foi ter a segurança da fidelidade das respostas no que se referia ao relacionamento afetivo. Para isto, além do bom teste proporcionado pela Lista de Mooney, auxiliado pelo professor João Segura Pappa, Orientador Educacional do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá e Professor de Psicologia da mesma Universidade, aplicou-se o Teste de Apercepção Infantil nos trinta e seis participantes selecionados a fim de conferir a exatidão das respostas.

O Teste de Apercepção Infantil tem por finalidade fazer o exame projetivo da personalidade da criança ou do adolescente. É um teste elaborado por Leopold Bellax da Escola de Psiquiatria de Nova Iorque, e Marvin S. Hurvich, Coordenador de Psicologia Clíni-

ca no Hospital Roosevelt.

O Teste de Apercepção Infantil consta de dez quadros contendo diversas situações psico-sociais. Os participantes são colocados numa sala de aula, munidos de lápis e papel. A seguir, explica-se-lhes que deverão descrever cada um dos quadros que forem apresentados, um a um, conforme sua interpretação pessoal.

Cada quadro representa uma situação de relacionamento familiar bastante comum, que deverá ser descrita pelo participante.

Conforme a descrição, o analista, com base nas orientações do teste determinará o grau de relacionamento afetivo entre o participante e seus pais.

No anexo 5^o encontram-se quatro quadros, que servem de amostra dos demais. O referido anexo também apresenta uma descrição dos quadros.

Em relação aos estabelecimentos de ensino que foram escolhidos para a execução da pesquisa, é interessante salientar que, embora situados em bairros distintos, tanto os do centro quanto os dos bairros, nada deixam a desejar, numa comparação entre os mesmos. A qualidade do ensino é boa nas três escolas. A Unidade Pólo de Primeiro Grau, por exemplo, está situada num bairro pobre. É, não obstante, uma boa escola, muito procurada (e no bairro existem outras escolas). Trata-se de uma escola construída em convênio com o PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino). Como é de praxe nas escolas construídas através deste órgão, todos os professores dessa escola passaram por um treinamento intensivo de quarenta e cinco dias na Universidade Estadual de Ponta Grossa. São todos graduados, havendo dois professores com curso de pós-graduação.

O Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1^o Grau, da Universidade Estadual de Maringá, como uma escola de aplicação

NOTAS

1. "Indicateurs de la fortune, du savoir, de l'autorité, c'est-à-dire, de l'aspect productif du rang social, par opposition à des indicateurs tels que le lieu où l'éducation a été donnée, la manière dont l'autorité est exercée."

5. RESULTADOS

QUADRO 1 - Grau de instrução dos pais

C U R S O	P A I S	M ã E S
Curso Superior	08	17
Segundo Grau	12	15
Ginásio	25	29
Primário	85	78
Não frequentou a escola	21	19
T O T A L	151	158

QUADRO 2 - Grau de instrução dos pais por grupo socio-econômico

	G R A U D E I N S T R U Ç Ã O											
	Não Fre. Escola		Primário		Ginásio		2º Grau		Superior			
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
GRUPO I	01	-	03	04	01	02	-	02	01	02	01	02
GRUPO II	02	01	05	03	01	03	01	01	-	01	-	01
GRUPO III	01	01	05	06	02	02	-	01	01	01	01	01
GRUPO IV	01	02	07	05	01	01	-	-	-	-	-	01
TOTALS	05	04	20	18	05	08	04	01	02	05	02	05
	09		38		13		05		07			

QUADRO 3 - Profissão dos pais

P R O F I S S Ã O	N Ú M E R O
Carpinteiro - pedreiro	32
Lavrador	21
Motorista	17
Comerciante	15
Viajante	10
Operário	15
Profissional Liberal	06
Mecânico	04
Agricultor - pecuarista	04
Outros (bancário, desenhista, padeiro, radialista, pipoqueiro, policial, jardineiro, etc)	27
T O T A L	151

QUADRO 4 - Profissão das mães

P R O F I S S Ã O	N Ú M E R O
Do Lar	115
Costureira	16
Professora	12
Zeladora	04
Lavadeira	03
Outras (Auxiliar de escritório, recep- cionista, vendedora, comerciante, etc)	08
T O T A L	158

QUADRO 5. Grau de instrução dos pais (da amostra).

C U R S O	P A I S	M ã E S
Superior	2	5
Segundo grau	4	1
Ginásio	5	8
Primário	20	18
Não frequentou escola	5	4
Total	36	36

QUADRO 6 - Agramaticalidades das redações por grupo¹

Gabarito de correção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total de Erros	%
Grupos														
I	4	20	9	15	-	10	-	-	-	5	1	-	64	12,6
II	4	47	12	37	5	20	2	2	-	16	1	15	161	31,5
III	5	17	12	25	2	13	-	2	-	4	1	6	87	17
IV	8	39	25	52	1	22	-	9	-	23	1	18	198	38,9
Sub-total	21	123	58	129	8	65	2	13	-	48	4	39	510	100%

QUADRO 7 - Média de erros por grupo

G R U P O S	Nº DE ERROS	MÉDIA DE ERROS
I	64	7,1
II	161	17,9
III	87	9,7
IV	198	22

QUADRO 8 - Média de erros por grupo

ER- ROS	I	II	III	IV
25				
24				
23				
22				
21				
20				
19				
18				
17		17,9		
16				
15				
14				
13				
12				
11				
10				
09				
08			9,7	
07	7,1			
06				
05				
04				
03				
02				
01				
GRUPOS	I	II	III	IV

NOTAS

1. Gabarito de correção*

Para unificação da correção das composições dos informantes, elaborou-se um "gabarito de correção", no qual constam onze itens genéricos, que são os seguintes:

1. Fonética.
2. Ortografia.
3. Acentuação.
4. Pontuação.
5. Morfologia.
6. Sintaxe: concordância, regência, ordem das palavras e estruturação sintática.
7. Estilística: pleonasma, cacofonia, colisão.
8. Vocabulário: inadequação, imprecisão, repetição.
9. Estrangeirismos.
10. Falta, truncamento ou repetição de palavras e grafia ilegível.
11. Translineação.
12. Desenvolvimento do tema: parágrafos desconexos, desvio do tema, incoerência em relação ao plano, incoerência de raciocínio.

2. Não houve necessidade de controlar os elementos extensão vs erros de vez que os grupos II e IV, além de terem mais erros, fizeram redações mais curtas.

* Este gabarito de correção foi elaborado com base em sugestões apresentadas pelo Professor Augustinus STAUB no artigo A lingüística e o ensino da composição, in Letras de hoje, PUC - RS, nº 16, junho de 1974.

6. DISCUSSÃO DOS

RESULTADOS

6.1- Grau de Instrução dos Pais

O presente estudo não visa especificamente a demonstrar a relação entre o grau de escolaridade dos pais e sua influência na linguagem dos filhos. O objetivo, como já se enfatizou, é analisar o nível social dos pais, o relacionamento afetivo entre pais e filhos e sua influência no desenvolvimento da linguagem da criança. Para tal estudo, no entanto, há necessidade de se estudar este último aspecto da linguagem da criança tendo em vista os elementos fornecidos pelo grau de escolaridade dos pais, já que um fator - o sócio-econômico - está estreitamente relacionado com o nível educacional dos pais.

Robert Hess e Virginia Shipman (1972, p.169) argumentam:

"O comportamento que dirige para o pauperismo lingüístico social, educacional e econômico é determinado pelos primeiros anos de vida da criança; o problema central dos efeitos da privação cultural está no sistema de comunicação mãe-filho."

Tais autores, nesse trabalho, concluem que a estrutura do sistema social e da forma de comunicação no seio da família desempenham um papel relevante no desenvolvimento lingüístico da criança.

Para Basil Bernstein (1975) da Universidade de Londres, a estrutura da linguagem dos pais e as condições ambientais em que a criança cresce e aprende de seus primeiros professores - os pais - irão determinar o comportamento social e lingüístico da criança na sua vida de adulto.

Conforme a orientação imprimida no lar, pode-se identificar, segundo esse pesquisador duas formas de códigos de comunicação ou dois estilos de comportamento verbal: restrito ou elaborado.

O código restrito é estereotipado, limitado, condensado, faltando-lhe especificidade e exatidão necessárias para uma conceitualização e diferenciação precisas. As sentenças são curtas, sim-

ples, frequentemente imperfeitas, fazendo pouco uso de orações subordinadas para elaborar o conteúdo da sentença.

O código elaborado, entretanto, é aquele em que a comunicação é individualizada e a mensagem é específica para uma situação particular e mais precisa. Permite expressões de alcance mais amplo, tendendo a fazer discriminação entre o conteúdo cognitivo e o afetivo.

Os efeitos da comunicação realizada pela criança através desses códigos estabelecem padrões potenciais de relação com o mundo exterior. Este é um dos traços dinâmicos da pesquisa de Bernstein, que vê a linguagem como um comportamento social, uma forma pela qual a linguagem é usada pelos participantes de um grupo social para elaborar e expressar relações sociais e interpessoais e, por sua vez, é moldada e determinada por estas relações.

Hess e Shipman (1972) salientam que o entrelaçamento da interação social e a linguagem é ilustrada pela distinção entre dois tipos de controle familiar. Uma está centrada no "status" (posição); e a outra, na pessoa. As famílias diferem pelo grau em que usam um ou outro tipo de apelo social: status ou pessoa.

Em famílias centradas no status, os comportamentos social e linguístico tendem a ser regulados em termos de expectativa de pais. Há pouca oportunidade para a criança influenciar o processo de interação entre pais e filhos. Nessas famílias a vontade da criança não influi nas decisões. As normas de comportamento são comandadas por frases imperativas tais como: "você deve fazer isto porque eu mandei."

No sistema familiar centrado na pessoa, as decisões são individualizadas e menos frequentemente relacionadas ao status. O comportamento é justificado em termos de sentimentos, preferências, reações pessoais e estados subjetivos. A filosofia desse sistema não somente permite, mas exige um código linguístico elaborado e uma ampla variedade de alternativas linguísticas e comportamentais na interação interpessoal.

Essas duas distinções podem ser melhor entendidas através de

dois exemplos de comunicação entre mãe e filhos usando, de per si, os dois tipos de código - restrito e elaborado.

Suponha-se que o clima emocional de dois lares é aproximadamente o mesmo; a diferença mais significativa entre eles está no estilo de comunicação empregado. As crianças estão brincando ruidosamente na sala, quando o telefone toca. Em um lar a mãe diz: "Silêncio! Calem a boca!"

Ou qualquer outra ordem peremptória.

No outro lar a mãe diz:

"Vocês poderiam ficar quietinhos um momento? Preciso atender o telefone."

Entre estes dois tipos de comunicação a pergunta que se coloca é: que tipo de resposta é solicitada das crianças, qual é o efeito sobre o seu desenvolvimento cognitivo, de conceitos e significados em cada uma das situações?

Em uma situação a criança é solicitada para uma simples resposta mental. Não é chamada a refletir ou fazer discriminações mentais. Na outra situação a criança é solicitada a acompanhar mentalmente duas ou três idéias, a pensar sobre seu comportamento em relação aos seus efeitos sobre outra pessoa. Sua mente é estimulada, exercitada por uma comunicação verbal mais elaborada e complexa.

É evidente que estes dois estilos de comunicação completamente divergentes, repetidos de várias maneiras no relacionamento diário entre pais e filhos vai determinar uma significativa diferença verbal entre as crianças.

Em vista de tal argumentação é que se torna importante relacionar o código linguístico da criança com tudo que possa estar relacionado com seu melhor ou deficiente desempenho: grau de escolaridade social, nível socio-econômico e profissão.

O grau de escolaridade dos pais é um fator importante no desenvolvimento da linguagem da criança. Comparando-se os quadros 1 e 2 observa-se que, à medida que o grau de escolaridade se eleva,

eleva-se também o nível socio-econômico dos pais e melhora o relacionamento afetivo entre pais e filhos.

O quadro 1 mostra que não há desnível significativo entre os cônjuges em relação à escolaridade. De modo geral, há equivalência entre o grau de estudo dos progenitores.

Não pairam dúvidas quanto ao fato de que o nível educacional dos pais influencia o desenvolvimento lingüístico comunicativo e cognitivo da criança. Principalmente quando há desnível entre o grau de escolaridade dos pais, a criança é grandemente afetada em seu desempenho lingüístico. A mãe, por exemplo, desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem da criança. Ocupando-se da criança, brincando com ela, é que a mãe ensina à criança a língua materna; e essa aquisição é auxiliada fortemente pelos sentimentos da criança para com sua mãe. A falta desse fator afetivo é que seria responsável pelo atraso do aparecimento da linguagem e prejudicaria a performance lingüística do indivíduo, em alguns casos, por toda a vida.

Menyuk (1975, p.163 a 170) lembra que num exame do uso das preposições "on", "in", "with", "of", "for" e "to" por uma mãe e o uso correto destas preposições por parte de seus filhos, descobriu-se que as preposições mais frequentemente usadas pela mãe ("on" e "in") eram mais frequentemente usadas com correção pela criança. Por outro lado a preposição usada menos frequentemente pela mãe ("to") e usada menos frequentemente num grau de marcador que "on" (157 para 31 ocorrências) foi a terceira na ordem de colocação de uso correto pela criança.

Brown (1968, apud Menyuk, 1975, p.169) examinou o efeito possível da fala entre um dos pais e a criança no estabelecimento das regras subjacentes nas perguntas wh. Os seguintes padrões de instrução foram observados:

A criança diz: "I want milk" - A mãe diz: "what?"

A criança diz: "milk!"

A criança diz: "I want milk" - A mãe diz: "you want what?"

A criança diz: "milk."
 A criança diz: "I want it."
 A mãe diz: "you want what?"
 A criança diz: "milk."
 A mãe diz: "what do you want?"
 A criança diz: "milk"
 A mãe diz: "you want what?"²

Enunciados da mãe tais como "you want, what?", "you go, where?", "you go, when?", etc., podem definir os elementos de wh para a criança através de equiparar NP "it" ou NP "milk."

Descobriu-se que duas crianças (numa amostragem de três) cujas mães usavam com mais frequência interrogativas do tipo "you want, what?" entendiam as questões wh mais rapidamente que a criança cuja mãe usava este tipo de enunciado comparativamente menos. Numa amostragem de sete mil enunciados, as mães das duas crianças que compreendiam estas estruturas mais rapidamente, usavam estas perguntas 18% e 13% do tempo, enquanto a mãe da terceira criança usou este tipo em apenas 7% das ocorrências.

Os alunos com melhor desempenho lingüístico, na pesquisa relatada neste trabalho, são os dos grupos I e III. Os pais desse grupo apresentam uma leve superioridade sobre os demais no que se refere ao grau de escolaridade. Nota-se que em lares onde há nível de escolaridade mais elevado, o relacionamento afetivo é melhor.

Embora possa parecer que seja o nível de escolaridade que determina o melhor desempenho lingüístico dos filhos, constatou-se que crianças cujos pais tenham nível de escolaridade superior, porém não se relacionam bem com os filhos, não apresentam bom desempenho lingüístico. Daí se conclui que o nível de escolaridade dos pais é relevante para o desenvolvimento

lingüístico da criança, porém seu desempenho será bem melhor se, ao nível de escolaridade dos pais, unir-se um relacionamento cordial no seio da família.

6.2. O Nível Socio-econômico dos pais e sua Relação com o Código Lingüístico da Criança.

Pode-se atribuir a maior parte das diferenças de capacidade verbal a influências do meio-ambiente - oportunidades diferentes para aprender o comportamento lingüístico e condições diferentes de estímulo/motivacional e de reforço.

Carrol (1973, p. 172) afirma que:

" O fator de conhecimento verbal está claramente relacionado ao status socio-econômico, escolaridade, profissão dos pais e outras variáveis que medem indiretamente a oportunidade e motivação para o aprendizado da língua."

Atentando-se para o quadro 6, vamos observar que o grupo IV, constituído de alunos da classe operária, apresenta o maior número de erros - 198 - representando 38,9% do total, enquanto os grupos I e III apresentam apenas 12% e 17%, respectivamente.

Isto mostra que o status socio-econômico da família também exerce um papel importante no comportamento lingüístico da criança.

Goldstein e John (1964, p. 266) salientam que

" O status socio-econômico é o principal fator determinante do desenvolvimento da linguagem

dentro do grupo social. As condições que influenciam o desenvolvimento da fala estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da mediação verbal, já que são os pais que têm a responsabilidade de introduzir a criança no diálogo.

As crianças desenvolvem e testam suas noções sobre o significado das palavras e a estrutura de sentenças principalmente através da interação verbal com falantes mais maduros - seus pais, principalmente."

Templin (1957, p.36) afirma que crianças de diferentes classes sociais variam no uso do vocabulário e das sentenças:

"Alguns estudos de crianças de classes sociais diferentes registraram variações sistemáticas em índices verbais de crianças agrupadas de acordo com a ocupação dos pais e/ou grau de escolaridade. Crianças de famílias de status elevado usam sentenças mais longas e complexas, com um vocabulário mais variado do que as crianças de classe operária."

Observando-se o quadro 5 nota-se que os informantes do grupo II, no quadro 5, pertencem todos à classe média alta e classe média, não havendo um sequer que pertença à classe operária. De acordo com as afirmativas de Goldstein e John (1964), os informantes dessa categoria deveriam apresentar um ótimo desempenho linguístico. Tal porém não ocorre. Se se confrontarem os quadros 5 e 6, observar-se-á que os informantes do grupo II apresentam muita deficiência no uso da linguagem, períodos desconexos, pobreza de idéias, falta de lógica no raciocínio, com 31,5% de agramaticidades (logo abaixo do grupo IV e muito acima dos grupos I e III).

Se os informantes desse grupo pertencem a um nível social elevado, deveriam apresentar um melhor desempenho linguístico. Como há essa deficiência, deve haver uma outra variável que influencia no comportamento linguístico da criança e que ainda não foi detectada.

Não se pretende lançar dúvidas sobre os resultados da pesquisa de Goldstein e John. O que se pretende é demonstrar que o fator social pode ser um elemento decisivo a influenciar o desempenho

linguístico da criança, mas não é o único.

Os informantes do Grupo II são crianças que provêm da classe média alta mas que apresentam carência de afetividade por parte dos pais.

Essa outra variável - relacionamento afetivo entre pais e filhos - vai explicar a razão dessa defasagem entre a situação social dos informantes do Grupo II e seu deficiente desempenho linguístico.

Confrontando-se os quadros 6, 7 e 8 e analisando grupo por grupo, observa-se que:

- 1º - Os alunos do grupo I pertencem à classe média alta e apresentam bom relacionamento afetivo entre pais e filhos.
- 2º - Os alunos do grupo II pertencem à classe média alta, com carência de afetividade entre pais e filhos.
- 3º - Os alunos do grupo III pertencem à classe operária, com bom relacionamento entre pais e filhos.
- 4º - Os alunos do grupo IV pertencem à classe operária com deficiente relacionamento afetivo no lar.

De acordo com o gráfico de erros (quadro 8), os alunos do grupo I apresentaram a média de apenas 7,1 erros por informante, que é uma média bastante inferior à do grupo II (17,9 erros por aluno, em média).

Como ambos os grupos têm o mesmo status socio-econômico, percebe-se que é a variável - afetividade - a responsável em grande medida, por essa diferença de desempenho linguístico entre os dois grupos.

E a diferença entre os dois grupos não reside apenas no aspecto ortográfico, pontuação, concordância. A linguagem do Grupo I se apresenta mais amadurecida, frases bem concatenadas, raciocínio lógico. Os períodos construídos pelos alunos do grupo I são mais desenvolvidos que os do grupo II. As orações subordinadas

são em maior número que as do grupo II. As idéias são mais amadurecidas, o que faz pensar que os alunos do grupo I têm mais acesso a leituras e mantêm diálogos constantes com pessoas mais desenvolvidas culturalmente.

As redações do grupo II apresentaram-se com períodos curtos e cortados, por falta de habilidade em pontuar corretamente. Nota-se a falta de seqüência de idéias e muitas repetições. Não há uma raciocínio lógico. As idéias não seguem a seqüência - início - meio - fim. Os assuntos misturam-se, frases de um assunto são encaixadas em parágrafos que são de conteúdo completamente diferente.

Lawton (1970, p.103-119) realizando um estudo experimental da linguagem escrita e falada de crianças da classe média e da classe operária, chegou à conclusão de que as crianças que pertencem à classe média, em comparação com a classe operária, apresentam um maior grau de maturidade no uso da linguagem, o que se revela através de descrições mais generalizadas, predominância de orações subordinadas sobre as coordenadas, pouco uso de pronomes pessoais e vocabulário mais variado.

Lawton (1970, p.107), discorrendo especificamente sobre o emprego de orações subordinadas e suas relações com o nível socio-econômico e a maturidade da criança revela que:

"Uma das conclusões de muitos dos estudos sobre as subordinações usadas em trabalhos escritos é que frequentemente se pode distinguir o grau de maturidade da classe média da classe operária através do uso de orações subordinadas. As crianças de classe operária tendem a usar um número bastante limitado de orações subordinadas."3

Kellog Hunt (1970, p.171), fazendo uma análise do desenvolvimento da sintaxe nas crianças, conclui que:

"Diante de um assunto dado, as crianças, à medida que amadurecem, tendem a usar mais palavras; suas orações tendem a ser mais longas e o crescimento das orações não pára com o término da escolaridade, continuando nos adultos; uma

proporção maior de suas orações são subordinadas, mas o crescimento dos três tipos de orações subordinadas se apresenta desigualmente, não sendo dependente da maturidade sintática no caso de substantivos, e sendo dependente dessa maturidade somente até um certo nível, no caso das advérbiais."4

Sobre estudos relacionados com a classe social das crianças e o uso de pronomes, Lawton (1970, p.109) concluiu que:

"Uma reduzida porcentagem de emprego de pronomes pessoais indica aumento de maturidade. Duas interpretações são possíveis para explicar essa diferença de uso de pronomes pelas respectivas classes sociais: pode ser que as crianças da classe operária sejam insuficientemente específicas, usando pronomes onde um nome ou locução nominal seria mais apropriada, ou pode ser que o uso do pronome combinado com um sinal não-verbal possa comunicar situações mais concretas, como Symonds e Daninger (1930) mostraram, salientando que à medida que aumenta a maturidade, a comunicação se torna mais impessoal e abstrata e a porcentagem de uso de pronomes cai."5

O uso de adjetivos e advérbios, segundo Lawton, também é muito revelador da espécie de classe social a que pertence a criança. Lawton afirma que as crianças de classe média alta não somente usam mais adjetivos e advérbios do que a classe operária como também apresentam uma variedade muito ampla dessas classes gramaticais.

As crianças da classe operária, além de usarem poucos adjetivos e advérbios, apresentam pouca variedade, repetindo-os demasiadamente.

Procurando constatar se os resultados da pesquisa de Lawton também se confirmariam com nossos informantes, fez-se o levantamento das classes gramaticais, de acordo com os grupos, como se vê no quadro nº 9.

QUADRO 9 - Uso das classes gramaticais e extensão das composições

GRUPOS	CLASSES GRAMATICAS										Nº DE PALAVRAS
	Subst.	Adjet. % repetição	Advérbio	Pronomes	Verbo	Coord.	Subord.	Voz Passiva			
I	53	19 12%	11,5	6,5	39	11,5	18,5	-			286
II	30,5	8,5 30%	9,5	8	23,5	13,5	8,5	-			184
III	46	17 22%	14	10	30,5	10,5	14,5	-			262
IV	42,6	9,5 38%	14	12	31	15	6,5	-			214

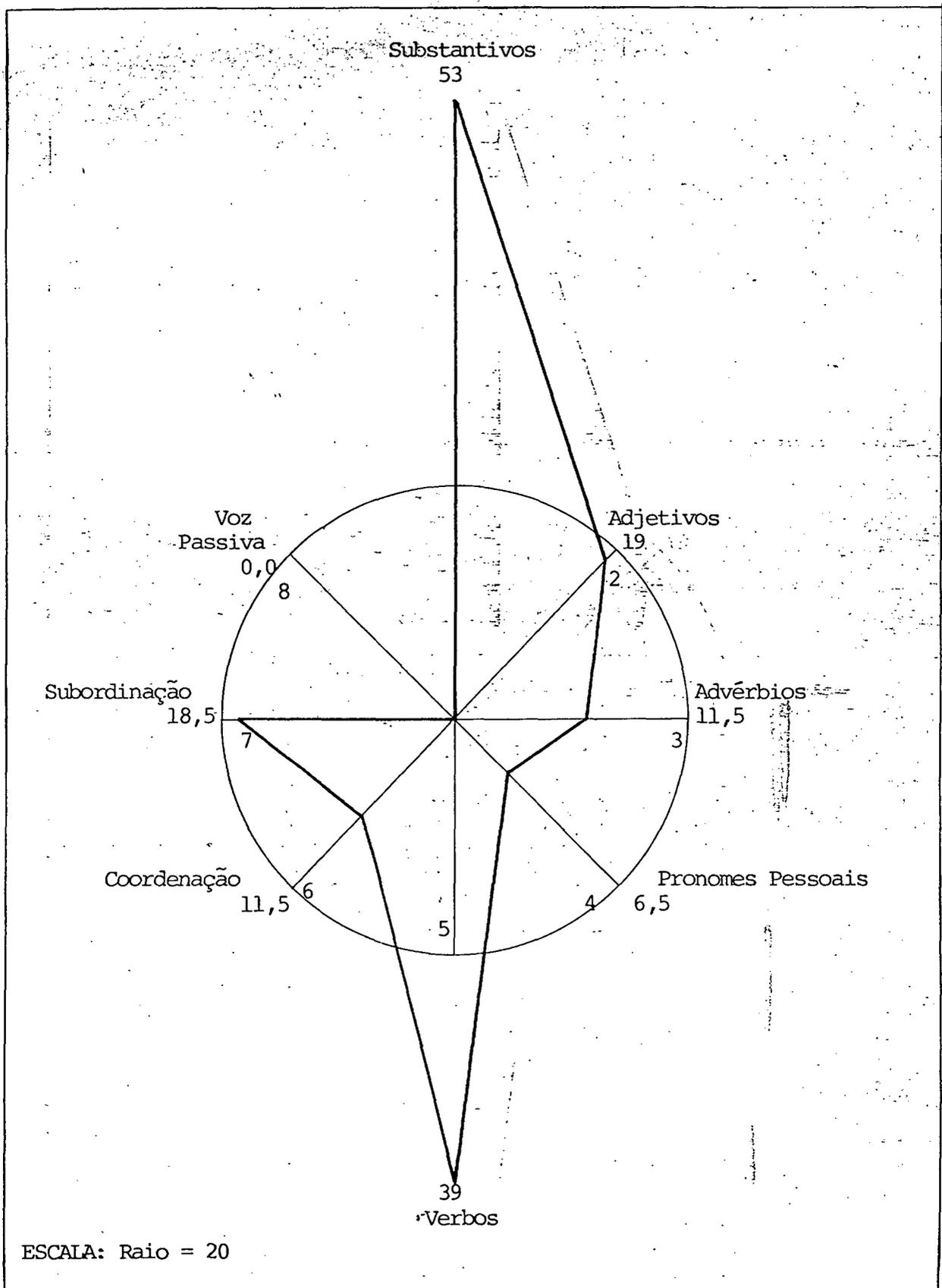
A fim de se poder visualizar melhor os dados da análise gramatical das redações, recorreu-se ao gráfico usado pelo estilista francês, Charles Bally (1957), que o emprega para fazer o que denomina "Análise Estilométrica".

Colocando um número para cada classe de palavra escolhida para análise, temos:

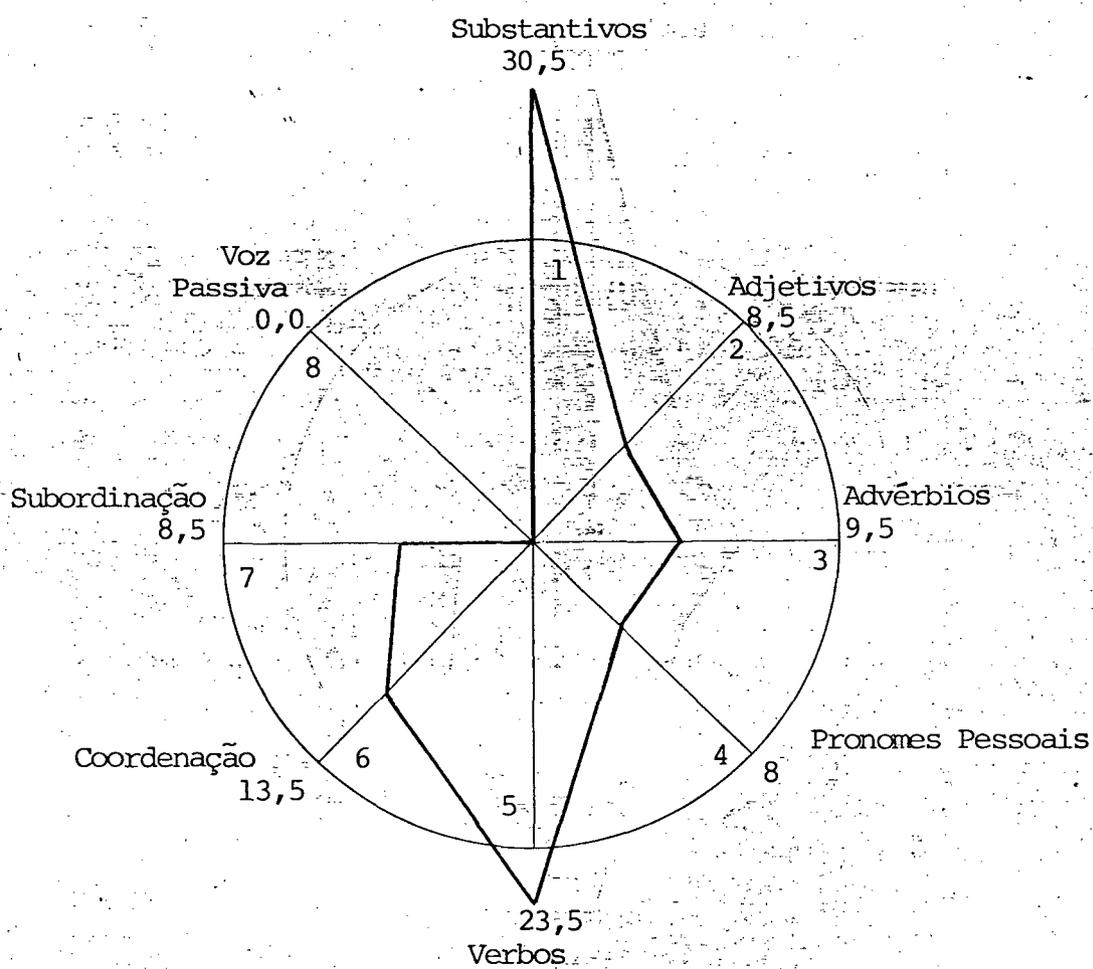
1. para substantivo
2. para adjetivo
3. para advérbio
4. para pronome
5. para verbo
6. para coordenação
7. para subordinação

que permite formar os seguintes gráficos:

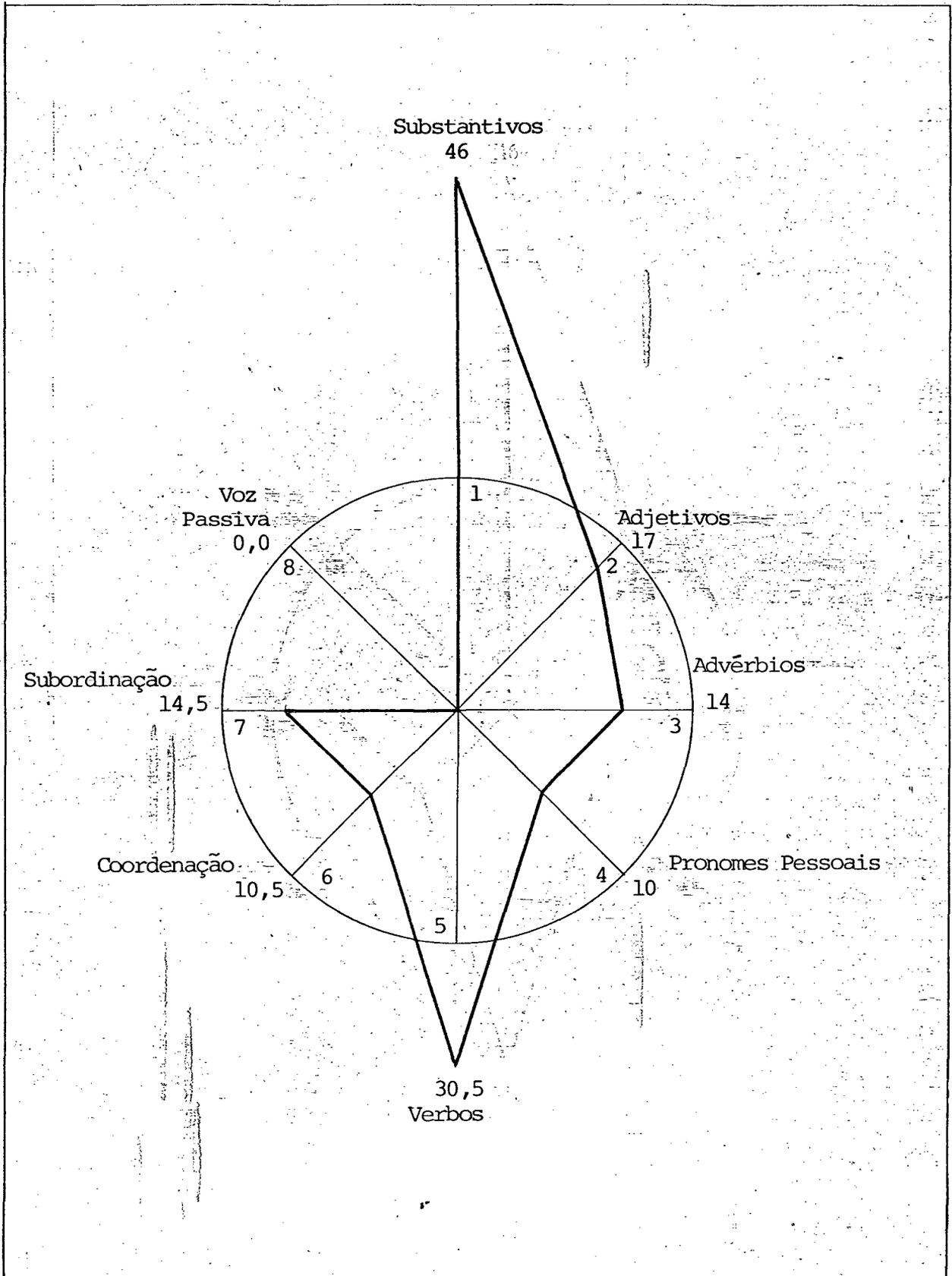
QUADRO 10 - Análise estilométrica do grupo I



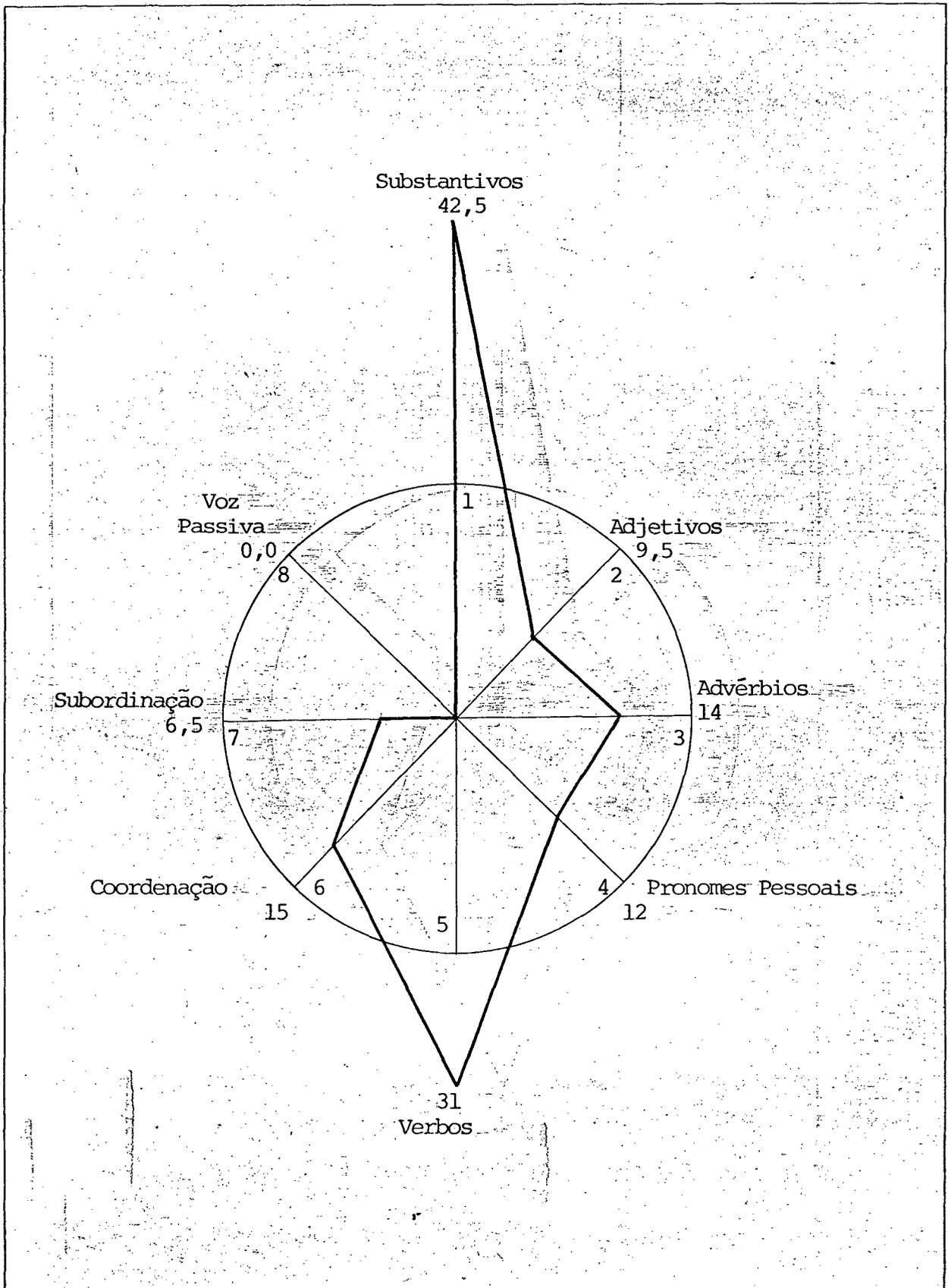
QUADRO 11 - Análise estilométrica do grupo II



QUADRO 12 - Análise estilométrica do grupo III



QUADRO 13 - Análise estilométrica do grupo IV



Observando-se os polígonos formados nos gráficos, nota-se que as diferenças mais marcantes estão no uso de determinadas classes gramaticais - pronomes e adjetivos - e no emprego de orações coordenadas e subordinadas, justamente as habilidades gramaticais que, segundo Lawton (1970) e Hunt (1970), estabelecem a diferença entre as crianças de classe média e de classe operária.

6.2.1- O emprego das classes gramaticais e os grupos sociais

Examinando o primeiro polígono formado, referente ao grupo I (crianças de nível social mais elevado e gozando de bom relacionamento afetivo no lar), percebe-se que esses informantes usam 19 adjetivos, em média, em suas redações. Confrontando-se este número com o grupo II (crianças de bom nível social, mas com deficiente relacionamento afetivo) nota-se que esse segundo grupo usou a média de apenas 8,5 adjetivos. A diferença não está apenas na quantidade de adjetivos usados; está também na variedade. A porcentagem de repetição de adjetivos do grupo I é de 12%, enquanto a do grupo II é de 30%.

Os informantes do grupo II apresentam um uso rígido e limitado de adjetivos enquanto os do grupo I fazem uma seleção de adjetivos usando sinônimos, procurando variá-los.

Rodrigues Lapa (1968, p.104) realça o valor do adjetivo na frase, dizendo:

"O adjetivo tem extraordinária importância na arte de escrever; sobretudo hoje, que há uma tendência para dar cor a tudo, às coisas e aos pensamentos. O bom escritor revela-se num grande número de qualidades, mas entre elas sobressai a de aplicar com precisão e de modo pitoresco os seus adjetivos."

Comparando-se o grupo III (classe operária com bom relacionamento afetivo) e o grupo IV (classe operária com relacionamento

afetivo deficiente), observa-se que o grupo III tem adjetivação bem mais abundante que o grupo IV, enquanto a porcentagem de repetição é de 22% para o grupo III e de 30% para o grupo III. Além disso, os informantes do grupo III apresentam adjetivos bem menos comuns do que os do grupo IV (frágeis - fracos; horrível - feio; inconformado - mal satisfeito; dourados - amarelados).

Tais evidências demonstram que à medida que há maior relacionamento afetivo no lar, o vocabulário é enriquecido. As crianças do grupo I, que apresentam um código linguístico mais elaborado, usam adjetivos de sentido mais geral, abstrato. Preocupam-se também em evitar repetições dos mesmos adjetivos, recorrendo a sinônimos. Constatou-se também que o léxico vai se enriquecendo em ordem crescente, do grupo IV para o grupo I.

Genouvrier e Peytard (1974, p.281), tratando do léxico e do vocabulário do aluno preocupa-se com os fatores socio-culturais que influenciam a aquisição e ampliação do léxico:

"O aluno, em sua função de locutor, é determinado pelas relações com os níveis socio-culturais com que entra em contato sucessivamente. Limitemo-nos a lembrar que os níveis constituídos pelo ambiente familiar e pela escola são os dois momentos que se alternam na vida do aluno. É no ambiente familiar que o aprendizado da língua se produz: durante toda a primeira infância a família fornece à criança recursos de linguagem fundamentais, quer para a Gramática quer para o Léxico; sobre esses recursos instaura-se a competência do jovem locutor."

Como se vê, os resultados da análise da expressão escrita dos alunos realmente comprovam que o léxico do aluno, a utilização de uma boa comunicação escrita depende, em grande parte, da capacidade de seu ambiente familiar em manter com ele discussões e diálogos, em orientá-lo para temas diversificados, cercá-lo de um clima cultural adequado ao seu desenvolvimento linguístico.

Examinando-se os gráficos dos grupos I e III, nota-se que as crianças de classe operária que gozam de um bom relacionamento afetivo no lar, não apresentam defasagem tão grande em relação às

crianças do grupo I (de alto nível socio-econômico, e com bom relacionamento afetivo) como a defasagem que existe entre o grupo II (alto nível socio-econômico e deficiente relacionamento afetivo) e o grupo I, que apresentaram discrepâncias violentas.

Esse dado vem reforçar a tese de que realmente o tipo de relacionamento afetivo no lar é importante para o desenvolvimento harmonioso das faculdades linguísticas da criança.

Prosseguindo na análise das classes gramaticais que mais marcam a diferença entre os quatro grupos, observa-se que o uso de pronomes é outro elemento importante nesse estudo.

Lawton (1970, p.109) concluiu que:

"A diminuição da percentagem de uso de pronomes pessoais indica um aumento da maturidade de habilidade de expressão escrita. Quando o total de pronomes pessoais é dividido pelo total de palavras, os seguintes índices são obtidos: classe operária com 12 anos 0,074; classe média com 12 anos 0,054; classe operária de 15 anos 0,055; classe média de 15 anos 0,049."⁶

A utilização de um grande número de pronomes por parte de crianças de classe operária pode demonstrar que inconscientemente julgam que sua linguagem não é suficientemente específica, e assim usam os pronomes onde um substantivo ou uma locução nominal seria mais apropriada. A explicação dada por Lawton (1970) é a de que um estilo de comunicação onde o uso de um pronome combinado com sinal não-verbal pode ser uma forma de comunicação mais adequada para situações concretas.

Talvez seja essa a razão pela qual o uso de pronomes diminui, quando a comunicação toma uma natureza mais impessoal e abstrata.

Malcom Coulthard (1972, p.99), analisando o uso dos códigos restrito e elaborado, concluiu que as crianças da classe operária que usam o código restrito, usam 47,8% de pronomes pessoais, enquanto a criança da classe média (código elaborado) usa 41,3%.

As pesquisas de Bernstein, por sua vez, revelam que as crianças que empregam o código restrito fazem bastante uso de pronomes

peçoais, sendo raro empregarem pronomes impessoais como sujeito (one, it). Já as crianças que se servem do código elaborado procedem inversamente: usam com muita frequência o pronome impessoal como sujeito e dificilmente empregam pronomes pessoais.

Voltando ao gráfico formado pelos polígonos, observa-se que enquanto o grupo I usou a média de 6,5 pronomes, o grupo II usou a média de 8,0, o grupo III 10 e o grupo IV 12. Por esses números observa-se que os grupos que apresentam maior nível sócio-econômico tendem a usar menos pronomes pessoais. Este é um índice de maturidade. Demonstra que quanto mais elevado o nível socio-econômico, menos preocupação há com a particularização, a especificação. As crianças vão orientando seu estilo mais para o geral, o universal. Relacionando-se por outro lado, a utilização de pronomes com o relacionamento afetivo no lar, nota-se que nos lares onde há um bom relacionamento afetivo entre pais e filhos, onde reina maior harmonia e compreensão na família, o amadurecimento mental e lingüístico é mais acentuado. Comprova-se esta afirmação comparando-se os grupos I e II. O grupo II usa 22% mais pronomes que o grupo I. A mesma observação serve para os grupos III e IV, onde a diferença de emprego de pronomes é de 20% a mais para aqueles.

Em relação aos advérbios, não se observou diferença significativa, embora o tenha sido na pesquisa de Lawton. Os grupos III e IV tiveram a mesma média de uso de advérbios, e a diferença entre os grupos I e II foi irrelevante. O que se notou, porém, e que vem corroborar os resultados da pesquisa de Lawton, foi o fato de os informantes dos grupos I e III terem usado advérbios menos frequentes, menos correntes, que os dos grupos II e IV.

6.2.2- A sintaxe e os grupos sociais

Examinando-se os ângulos dos polígonos no que se refere ao

emprego de orações coordenadas e subordinadas, nota-se que as diferenças são bastante relevantes e significativas. Os informantes do grupo I, a se aceitar a colocação de Hunt (1970), anteriormente citada, são linguisticamente mais amadurecidos que os do grupo II. Enquanto os alunos do grupo II usavam a média de 8,5 orações subordinadas para 13,5 coordenadas, os do grupo I usavam 18,5 subordinadas para 11,5 coordenadas. Na mesma linha de uso de coordenação-subordinação os informantes do grupo III apresentaram-se com bem maior maturidade linguística do que os do grupo IV, pois enquanto estes usavam 6,5 subordinadas para 15 coordenadas, aqueles empregaram 14,5 subordinadas para 10,5 coordenadas, em média.

Por esse levantamento pôde-se constatar a veracidade dos estudos de Hunt (1970), que chegou à conclusão de que as crianças, à medida que amadurecem, utilizam um número cada vez mais significativo de orações subordinadas.

Renira Lima (1974), fazendo um estudo sobre a relação que existe entre a maturidade sintática e o nível de escolaridade, também chegou à conclusão de que à medida que aumenta o nível de escolaridade dos alunos, aumenta o índice de utilização de orações subordinadas.

É inegável, portanto, que a teoria de Hunt (1970) está perfeitamente comprovada e serve como uma excelente medida para detectar o grau de maturidade dos diversos grupos sociais.

Os resultados do experimento de Bernstein também revelaram que as crianças que usam o código elaborado apresentam maior número de orações subordinadas que de coordenadas. Isto demonstra que os nossos informantes dos grupos I e III apresentam um código linguístico mais elaborado que o dos grupos II e IV.

Hess e Shipman (1972), fazendo uma experiência sobre a socialização dos modelos cognitivos da criança, também constataram que a tendência para usar orações subordinadas é um índice muito revelador da maturidade linguística da criança. Esses autores constataram que as mães de classe média alta apresentam um índice

de elaboração de orações subordinadas de 8.89, enquanto o índice dos níveis da classe operária era de 6.46. Isto revela que o nível social está intimamente relacionado com a utilização de orações subordinadas.

Pode-se afirmar, em vista dessas pesquisas, que os alunos que pertencem a um nível socio-econômico mais elevado, apresentam um maior amadurecimento lingüístico. É interessante observar, outrossim, que as crianças cujo relacionamento afetivo no lar é bastante positivo, apresentam amadurecimento lingüístico bem maior. Para perceber isto, basta atentar para os grupos III e IV. Os do grupo III, que vivem num ambiente familiar de perfeita harmonia, embora sejam de classe operária, apresentam um amadurecimento lingüístico bem mais desenvolvido que os do grupo IV que, além de pertencer a um nível social inferior, sofrem severas restrições quanto à harmonia no ambiente familiar.

6.2.3- Verbos e voz passiva

Com relação ao uso de verbos, verifica-se que há uma sensível tendência dos grupos I e IIIa usarem verbos mais complexos; locuções verbais, que os alunos dos grupos II e IV.

Quanto ao uso da voz passiva, os dados mostram que este é um processo lingüístico que parece se encontrar em extinção ou então é apenas usado por adultos com bom nível de instrução. Nenhum dos informantes usou, uma vez sequer, a voz passiva, nem na forma analítica nem tampouco na forma sintética.

Chomsky (1957) trata a passiva como uma simples transformação da voz ativa, porém Harwood (1959) acredita que a extrema raridade das formas passivas na linguagem da criança mostra que um processo mais complexo que uma simples transformação está envolvido na transformação passiva. Talvez seja essa complexidade que faz com que as crianças dessa faixa etária não dominem a voz passiva.

NOTAS

1. "The behavior which leads to social, educational, and economic poverty is socialized in early childhood; the central quality involved in the effects of cultural deprivation is in the mother-child communication system."
2. Criança: "Quero leite" / mãe: "o quê" /
 Criança: "leite"
 Criança: "Quero leite" / mãe: "o quê" /
 Criança: "leite" / mãe: "o que é que você quer?"
 Criança: "leite" / mãe: "o que é que você quer?"
 Criança: "leite" / mãe: "o que é que você quer?"
3. "One of the conclusions of many of the studies of subordination used in written works frequently distinguished middle-class from working-class writers (a well a being a general indication of maturity), working-class boys tended to use a relatively narrow range of types of subordinate clause."
4. Apud MOURA LIMA, Renira. Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia. 1974.
5. "A diminishing percentage of pronouns is an indication of increasing maturity. Two interpretations are possible to explain this social class difference: it may be that the working-class boys are insufficiently specific, using pronouns where a noun or noun phrase would be more appropriate, or this may be a carry-over from speech where the use of a pronoun combined with a non-verbal signal can adequately communicate in many concrete situations, but, as Symonds and Daringer (1930) showed, when the writing takes on a more impersonal and abstract nature the percentage of pronouns falls."
6. "The diminishing of the use of the personal pronouns indicate an increasing maturity of writing. When total personal pronouns are divided by total words the following indices are obtained: working-class twelve-years-olds 0,074, middle-class twelve-years-olds 0,054, working-class fifteen-years-olds 0,055, middle-class fifteen-years-olds 0,049."

7. CONCLUSÕES

7.1- Os dados levantados nesta pesquisa sociolinguística vieram confirmar a hipótese

1.3.1- Quanto mais elevado for o nível socio-econômico da criança e mais amistoso seu relacionamento no lar, melhor é seu desempenho linguístico.

O nível socio-econômico, que está estreitamente ligado ao nível educacional dos pais, influencia decisivamente o desenvolvimento da linguagem da criança. Havendo desnível no grau de escolaridade dos cônjuges, a criança é afetada em seu desempenho linguístico, conforme ficou evidenciado nos quadros 1 e 2 e nos comentários feitos no capítulo 6. Ficou constatado que a mãe, principalmente, desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem da criança. Ocupando-se com a criança, brincando, conversando com ela, é que a mãe, pacientemente, ensina-lhe a língua materna. Essa aquisição da linguagem pela criança é auxiliada fortemente pelos sentimentos da criança para com a mãe. A carência dos fatores culturais e afetivos nesse relacionamento mãe-filho é, em grande parte, responsável pelo atraso no aparecimento da linguagem e, conseqüentemente, prejudica, na infância e adolescência, a performance linguística do indivíduo.

7.2- O status socio-econômico não é o único responsável pelo bom ou deficiente desempenho linguístico da criança. Um voltar de olhos ao quadro 6 mostra que as crianças dos grupos I e II possuem o mesmo status socio-econômico e, no entanto, há diferenças quanto à pontuação, concordância e relacionamento de idéias. A linguagem do grupo I, que se apresenta sem o problema de afetividade do grupo II, mostra uma linguagem mais amadurecida, apresenta melhor conexão entre os períodos e um raciocínio mais lógico. As crianças do grupo II apresentam períodos curtos e truncados, por incapacidade de ligar convenientemente as idéias.

As crianças do grupo III, que possuem status socio-econômico inferior ao do grupo II, apresentam, no entanto, uma linguagem bem mais desenvolvida, com bem menos agramaticalidades e melhor concatenação de idéias que o grupo II. Tal fator deve-se à outra variável: o relacionamento no lar, que é bem superior ao do grupo II. Portanto, o fator socio-econômico, por si, só, não é fundamental para determinar o bom desempenho lingüístico da criança. Conclui-se, portanto, que as crianças que não gozam de um status socio-econômico elevado, mas que apresentam, em contrapartida, um bom relacionamento no lar, demonstram um desempenho lingüístico superior ao das crianças que desfrutam de um nível socio-econômico elevado, porém não recebem as devidas atenções e orientações dos pais.

O fluxograma a seguir permite visualizar melhor esta afirmação:

Crianças de elevado nível socio-econômico, porém carentes afetivos

Suas relações com os pais o encorajam para um papel passivo

Possui autonomia reduzida

Apresenta lento amadurecimento lingüístico

É mais susceptível ao fracasso escolar

Apresenta dificuldade de expressão oral e escrita

Crianças de elevado nível socio-econômico, porém com bom relacionamento afetivo no lar

Suas relações com os pais o encorajam para um papel ativo

Sua autonomia é ampliada

Apresenta rápido amadurecimento lingüístico

É mais susceptível ao sucesso escolar

Possui facilidade de expressão oral e escrita

7.3- Diante dos fatos demonstrados pela pesquisa, constata-se que há um grande campo de trabalho para lingüistas, professores e para a escola, no sentido de cada um dar sua contribuição para auxiliar a criança no seu desenvolvimento lingüístico, fundamento de seu sucesso escolar.

Aos lingüistas competiria o trabalho de realizar outras pesquisas que fogem à alçada do professor de Português, a fim de oferecer-lhes subsídios para um ensino mais eficaz do idioma. Entre outros, poder-se-iam sugerir as seguintes pesquisas:

- Comparar as diversas formas de estilo que as mães usam no diálogo com as crianças, no seu trato para com elas e observar como essas diversas formas influem no comportamento

verbal da criança. Uma pesquisa desta natureza não só ajudará a entender como o ambiente de uma determinada classe social influi no comportamento verbal e no aproveitamento escolar, como dará uma informação mais precisa sobre os efeitos do procedimento maternal no desenvolvimento da criança.

Comparar os efeitos da expansão de enunciados por parte da mãe que tem seus filhos juntos de si e crianças que são entregues a uma escola maternal. É importante um trabalho como esse para sentir como as expansões agem como modelos dos quais a criança pode derivar novas estruturas. Menyuk (1975) traz algumas orientações neste sentido.

Sondar o papel que a escola está desempenhando no desenvolvimento da linguagem dos adolescentes, através da comparação entre alunos da oitava série e da terceira série do segundo grau. Os dados obtidos seriam comparados com alunos que cursaram até a oitava série, pararam de estudar e seriam contemporâneos, na oitava série, daqueles que prosseguiram até o terceiro colegial.

Verificar o papel desempenhado pela escola na educação de crianças da classe operária. Tomar um grupo de adultos que não cursou escola e outro grupo do mesmo nível social que cursou a escola até a oitava série. Analisar sua cultura, linguagem, leituras, meio-ambiente e outras variáveis e notar até que ponto a escola exerceu sua influência.

Examinar a frequência de uso da voz passiva em grupos de crianças de idades e classes sociais diferentes, e ver em que idade e em que tipo de classe social é mais usada.

Analisar a linguagem de alunos de primeiro ano da Universidade, de camadas sociais diferentes, para ver se a escola influenciou positivamente na mudança do código linguístico para um nível de maior prestígio, ou se o calouro ainda

conserva um código restrito.

7.4- Ao professor caberia pesquisar mais acuradamente as deficiências no desempenho lingüístico de seus alunos e procurar saná-las. Há necessidade de criar métodos de ensinos mais dinâmicos. A leitura deve ser mais incentivada. A linguagem oral deve ser estimulada através de meios que promovam a maior participação de alunos nos debates, nas dramatizações, nos júris simulados. Técnicas de dinâmica de grupo que facilitem a comunicação dos alunos em sala de aula, em nível elevado, devem ser estimuladas, a partir de textos literários. Conversar o que é corriqueiro, e em que se usa o código restrito, os alunos já o fazem. O importante é que o professor descubra textos interessantes, de bons autores modernos, que permitam ao aluno desenvolver o diálogo em um nível mais elaborado, sempre cuidando para que esse nível mais elaborado não seja um obstáculo intransponível para o aluno, de modo que ele acabe por não entender o que lê. Daí a razão de se dar preferência a autores contemporâneos que apresentem leituras agradáveis, amenas, de acordo com o nível da classe, num português culto, porém descontraído.

O aluno deve ser estimulado a falar, não só de sua carteira, no meio de seu grupo, porém, vez ou outra, apresentar-se à frente da turma para expor um assunto, por mais breve e simples que possa ser.

A princípio, para o aluno perder a inibição, que fale em grupo, através de leituras de jograis, pequenas dramatizações, até que vá à frente para apresentar um assunto de sua escolha e de interesse dos colegas.

A leitura de jornais, de boas revistas, deve ser estimulada, tendo seus textos de maior interesse analisados em sala de aula.

7.5- O professor não poderá realizar muito, se também a escola não der sua parcela de contribuição. À escola competiria uma ação

junto aos pais. Mostrar a estes a necessidade de uma maior interação entre pais e filhos. Fazê-los sentir a necessidade que seus filhos têm do diálogo com eles, do carinho, do afeto, tão essencial para o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. Esclarecer aos pais a necessidade de proporcionar maior leitura aos filhos, dar-lhes um bom ambiente de estudos.

A biblioteca da escola deve ocupar um lugar de relevo, e, no entanto, é freqüente notarmos salas de biblioteca sendo transformadas em salas de aula, por falta de espaço físico. Os alunos devem ser estimulados a freqüentar a biblioteca escolar e os pais a contribuir para ampliação do acervo da biblioteca.

A escola deve promover o planejamento global das atividades escolares, visando a integração com todas as disciplinas. Cada professor, de cada disciplina, deveria estar consciente de suas responsabilidades no sentido de melhorar o desempenho linguístico do aluno, essencial para o aprendizado de qualquer disciplina.

BIBLIOGRAFIA

01. BALLY, Charles. El lenguaje y la vida. Buenos Ayres, Rosada, 1957.
02. BÁRBARA, Leila. Sintaxe transformacional do modo verbal. São Paulo, Ática, 1975.
03. BERARDINELLI, Cleonice. I encontro dos professores do ensino superior e secundário de língua e literatura portuguesa. IN: - Revista litera, nº 1, Rio de Janeiro, Grifo Edições, 1971.
04. BERNSTEIN, Basil. Langage et classes sociales. Paris, Minuit, 1975.
05. BIERWISCH, Manfred. Modern linguistics. Paris, Mouton, The Hague, 1971.
06. BORBA, Francisco da Silva. Fundamentos da gramática gerativa. Petrópolis, Vozes, 1976.
07. BORBA, Francisco da Silva. Pequeno vocabulário da lingüística moderna. São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1971.
08. BROWN, R. The development of the questions in child speech, apud MENYUK, Paula, op. cit. 1975.
09. CABRAL, Leonor Scliar. Introdução à lingüística. Porto Alegre, Globo, 1974.
10. CÂMARA Jr., Joaquim MATTOSO. Manual de expressão oral e escrita. J. Ozon Editor, São Paulo, 1972.
11. CÂMARA Jr., Joaquim MATTOSO. História da lingüística. Petrópolis, Vozes, 1975.
12. CÂMARA Jr., Joaquim MATTOSO. Princípios de lingüística geral. Rio, Acadêmica, 1970.
13. CARROLL, John Bissel. O estudo da linguagem. Petrópolis, Vozes, 1973.
14. CHOMSKY, Noam. Linguagem e pensamento. Petrópolis, Vozes, 1971.

15. CHOMSKY, Noam. Aspectos de la teoria de la sintaxis. Madrid, Aguilar, 1971.
16. CHOMSKY, Noam. Syntactic structures. The Hague, Mouton, 1975.
17. CLEMENTE, Elvo. Situação do ensino da língua portuguesa. IN: - Letras de hoje, nº 24, Porto Alegre, PUC-RS, junho/1976.
18. COMISSÃO DO MEC. Fracasso no ensino é geral. IN: - Letras de hoje, nº 24, Porto Alegre, PUC-RS, junho/1976.
19. CORDER, S. Pit. Introducing applical linguistics. Middlesex, England, Penguin Education, 1973.
20. COULTHARD, Malcom. A discussion of restricted and elaborated codes. IN: - Language in education. London, The Open University Press, 1972.
21. CRYSTAL, David. A linguística. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1973.
22. CUNHA, Celso. Língua portuguesa e realidade brasileira. Rio, Tempo Brasileiro, 4ª ed., 1974.
23. FISHMAN, Joshua A. Sociolinguistics: a brief introduction. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers, 2ª ed., 1971.
24. FONSECA, Maria Stella e NEVES, Moema (orgs.). Sociolinguística. Rio de Janeiro, Eldorado, s/d.
25. GADET, Françoise. Recherches récents sur les variations sociales de la langue. Apud PRETTI, Dino, op.cit., 1974.
26. GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. Linguística e ensino de português. Coimbra, Almedina, 1974.
27. GLEASON Jr., H.A. Introducción a la linguística descriptiva. Madrid, Gredos, 1970.
28. GOLDSTEIN, LEOS. e JOHN, VERA. The social context of language acquisition. IN: - Language and proverty - perspectives on a theme. New York, F. Williams (Editor), 1964.
29. GRYNER, Helena e MONTSERRAT, Ruth. Língua, cultura e desenvolvimento. Rio de Janeiro, Editora Brasília, 1974.
30. HALLIDAY, M.A.K. et alii. As ciências linguísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, Vozes, 1974.

31. HALLIDAY, M. A. K. Explorations in the functions of language. London, E. Arnold (ed.), 1973.
32. HERRIOT, Peter. Language & teaching. London, Methuen, 1974.
33. HERRIOT, Peter. Introduction to the psychology of language. London, Methuen, 1970.
34. HESS, Robert D. e SHIPMANN, Virginia C. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. IN: - Language in education. London, The University Press, 1972.
35. HOSS, Myriam da Costa. Prática de ensino da língua portuguesa. São Paulo, McGraw do Brasil, 1977.
36. HUNT, Kellogg. Recent measures in syntactic development. IN: - Readings in applied transformational grammar. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970, apud MOURA LIMA Renira, op. cit., 1974.
37. HYMES, Dell H. On communicative competence. IN: - Sociolinguistics: selected readings. PRIDE, J. B. e HOLMES, Janet (eds). Middlesex, England, 1974.
38. HYMES, Dell H. The ethnography of speaking. IN: - GLADWIN e STURTEVANT (eds.) Anthropology and human behavior, Washington, 1962.
39. JAKOBSON, Roman. The place of linguistics among the sciences of man. IN: - Main trends in the science of language. California, Stanford University Press, 1975.
40. JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. São Paulo, Cultrix, 1974.
41. JESPERSEN, Otto. Humanidad, nación, individuo. Revista Occidente Argentina (ed), Buenos Aires, 1947, apud PRETI, Dino, op. cit., 1974.
42. JERSILD, Arthur. Psicologia da criança. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1966.
43. JORNAL OPINIÃO. Linguagem: uma crise nas escolas, São Paulo, 13 de junho de 1975.
44. KATZ, J. J. Recent issues in semantic theory. IN: - Foundations of language, University of Pennsylvania Press, 1967, apud

Hymes, D. op. cit. 1974.

45. KATO, Mary Aizawa, A semântica gerativa e o artigo definido. São Paulo, Ática, 1974.
46. LABOV, William. The social stratification of english in New York City. IN: - sociolinguistics patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972 (a)
47. LABOV, William. The logic of nonstandard english. IN: - Language in education, London, The Open University Press, 1972(b)
48. LANGACKER, Ronald W. A linguagem e sua estrutura. Petrópolis, Vozes, 1972.
49. LAPA, M. Rodrigues. Estilística da língua portuguesa. Rio, Livraria acadêmica, 5ª ed., 1968.
50. LANTON, D. Social class, language and education. Routledge and Kegan Paul (ed), London, 1970.
51. LEE, Victor (org.). Social relationships and language. Walton Wall, Great Britain, The Open University Press, 1973.
52. LEPSCHY, G. A lingüística estrutural. São Paulo, Editora da USP e Perspectiva, 1971.
53. LEROY, Maurice. As grandes correntes da lingüística moderna. São Paulo, Cultrix e Editora da USP, 1967.
54. LINDENFELD, Jacqueline. The social-conditioning of syntactic variation in french. IN: - FISHMAN, Joshua, Advances in the sociology of language, vol. II, The Hague, MOUTON, 1968.
55. LOTZ, John. The nature and function of language. IN: - Psycholinguistics. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961.
56. MALMBERG, Bertil. Novas tendências da lingüística. São Paulo, Cia Editora Nacional e Editora da USP, 1971.
57. MARCELLESI, J. B e GARDIN, B. Introduccion a la sociolinguistique. Paris, Larousse, 1974.
58. MARSHALL, Wilbur. Lenguaje y realidad. Fondo de Cultura Económica, México, 1952, apud PRETI, Dino, op. cit., 1974.
59. MC CARTHY, Dorothea. Language development. IN: - Encyclopedia of educational research, London, 1950.
60. MEHLER, J. La grammaire générative a-t-elle une réalité psychologique? IN: - Psychologia Française, 1968, apud

- PETERFALVI, Jean - Michel, op. cit. 1973.
61. MENYUK, Paula. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. São Paulo, Pioneira, 1975.
 62. MESERANI, Samir Curi e Di GIORGIU, Flávio Vespasiano. Redação escolar: criatividade. São Paulo, Distribuidora Cultural Brasileira (ed), 1973.
 63. MOONEY, Ross L. Manual de psicologia aplicada. Rio de Janeiro, Centro Editor de Psicologia Aplicada, s/d.
 64. MOURA LIMA, Renira Lisboa de. Habilidade de expressão escrita e nível de escolaridade. Tese de mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia, 1974.
 65. PEREIRA, Maria Selma da C. L. Competência lingüística em pré-escolares de NSEC distintos. Tese de mestrado, UFSC, 1977.
 66. PETERFALVI, Jean-Michel. Introdução à psicolingüística, São Paulo, Cultrix, 1973.
 67. PIAGET, Jean. Problemas de psicolingüística. São Paulo, Mestre Jou, 1973.
 68. PIAGET, Jean. The language and thought of the child. Cleveland, Ohio, The World Publishing Company, 1967.
 69. PRETI, Dino. Sociolingüística - os níveis de fala. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1974.
 70. RECTOR, Mônica. A linguagem da juventude. Petrópolis, Vozes, 1975.
 71. REVISTA VEJA. São Paulo, Abril Editora, 12 de novembro de 1975.
 72. ROBINSON, W. P. Social factors and language development in primary school children. IN: - Language in education. Cashdan A. (ed.), London, The Open Universitt Press, 1972.
 73. RUWET, Nicolas. Introdução à gramática gerativa. São Paulo, Editora da USP e Perspectiva, 1975.
 74. SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística geral. São Paulo, Cultrix, USP, 1969.
 75. SCARTON, Gilberto. Para uma pedagogia da expressão escrita. IN: - Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC-RS, junho de 1976.
 76. STAUB, Agostinus. A lingüística e o ensino da composição. IN: - Letras de hoje, Porto Alegre, PUC-RS, julho de 1974.

77. TEMPLIN, Mildred C. Certain language skills in children. Minneapolis: University Minnesota Press, 1957, apud Goldstein e John, op. cit., 1964.
78. TODOROV, TZVETAN e DUCROT, Oswald. Diccionario enciclopedico de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires, siglo veintuno argentina editores, 1975.
79. URBAN, Wilbur Marshall. Lenguaje y realidad. México, Fondo de Cultura Económica, 1952, apud PRETI, Dino, op. cit., 1974.
80. VANDRESEN, Paulino. Introdução. IN: - Sociolinguística. FONSECA NEVES (orgs.) op. cit., s/d.
81. VANDRESEN, Paulino. Tarefas da sociolinguística no Brasil. IN:- Revista de Cultura Vozes, nº 8, Petrópolis, Vozes, 1973.
82. WILKINSON, Andrew. The foundations of language. London, Oxford University Press, 1971.
83. WITTER, Geraldina Porto et alii. Condicionamento verbal: pesquisa e ensino. São Paulo, Editora Alfa-Omega, 1973.

ANEXO 1

Alô, jovem! Precisamos de um favorzinho seu: que responda a estas perguntinhas. Suas respostas serão de muita utilidade para um estudo que vamos fazer. Seja sincero nas respostas.

Podemos contar com você? Ótimo!

Então, vamos lá...

Nome da escola: _____

Seu número no livro de chamada: _____

Data de seu nascimento: _____

dia

mês

ano

Endereço: Rua _____

1. Qual a matéria de que você mais gosta? _____

2. Por que você gosta dessa matéria? _____

3. Qual a matéria que você considera mais difícil? _____

4. Qual a matéria de que você menos gosta? _____

5. Você gosta de ler

() bastante; () pouco; () não gosta de ler.

6. Seus pais se interessam em que você leia bons livros e revistas?
tas?

() sim

() não

7. Qual é a profissão de seu pai? _____

E de sua mãe? _____

8. Qual é o grau de estudo de seu pai?

() Faculdade

() Ginásio

- () 2º grau (científico, técnico em contabilidade, escola normal ou equivalente) () primário
 () não frequentou escola.
9. Dos cursos acima citados, qual sua mãe cursou? _____
10. Você tem irmãos?
- () sim Quantos? _____
 () não
11. As relações entre você, seus pais e seus irmãos é de
- () muita harmonia
 () pouca harmonia
 () desarmonia
12. Você trabalha fora?
- () sim () não
13. Em sua casa você tem:
- () rádio () televisão a branco e preto
 () televisão a cores () geladeira
 () automóvel () máquina de lavar roupa
14. Sua família reside em casa
- () própria () alugada
15. Você frequenta algum clube da cidade?
- () sim Qual? _____
 () não
16. Seus pais gostam de conversar com você?
- () um pouco
 () bastante
 () quase nunca conversam
17. Quando seus pais estão conversando com pessoas que lhe são estranhas e você interrompe a conversa, que acontece?

- seus pais interrompem a conversa para falar com você
- ficam irritados porque você interrompeu a conversa.
- pedem, com delicadeza, para você aguardar um pouco.

18. Quando você está com um problema pessoal, com quem você o discute?

- com papai
- com mamãe
- com minha irmã
- com outra pessoa (um amigo ou amiga).

19. Você gosta de brincar

- com muitas crianças
- com poucas crianças
- sozinho
- não gosta de brincar

20. Quando você vai brincar ou fazer trabalhos em grupo com seus colegas, eles o recebem:

- bem
- não ligam muito
- mal
- não gostam que você brinque com eles.

21. Assinale com (X) os problemas em que você tem mais dificuldade:

- nos estudos
- na amizade com colegas
- com meus pais
- com meus irmãos
- com falta de dinheiro para comprar material.

ANEXO 2

FORMA G

Idade..... anos..... meses. Sexo.....
 Data do naso. / / 19.....
 Curso..... Série
 Nome da escola
 Nº
 Data do exame..... / / 19.....
 Examinado por
 Apurado por

Cir.	Tot.
SDF	
CVE	
ASR	
NSM	
RSP	
RPP	
MOR	
LAF	
FVE	
ATE	
PCE	
Total.....	

L P M

LISTA DE PROBLEMAS PESSOAIS

(MOONEY PROBLEM CHECK LIST - HIGH SCHOOL FORM)

ROSS L. MOONEY

Bureau of Educational Research - Ohio State University

Tradução e Adaptação de

Pe. THEOBALDO FRANTZ S.J. e Pe. GODEARDO BAQUERO S. J.

Em acordo com "The Psychological Corporation",

New York, que se reserva todos os direitos

Revisão de OTACÍLIO RAINHO

I N S T R U Ç Õ E S

Isto não é um teste. É uma lista de problemas que, as vezes, preocupam os jovens da sua idade: problemas de saúde, dinheiro, vida social, relações de família, religião, vocação, trabalho escolar e outros.

Você encontrará nesta lista muitos problemas que não o preocupam; outros que o preocupam um pouco; e talvez encontre alguns que o preocupam muito.

Enquanto você vai lendo, devagar, assinale os problemas que o preocupam. Trabalhe do seguinte modo:

PRIMEIRA FASE: Leia devagar a lista. Quando chegar a um problema que o preocupa, sublinhe-o.

Por exemplo, se você está preocupado em pesar pouco, sublinhe o primeiro problema.

Assim: 1. Eu peso pouco. Continue do mesmo modo até o fim da lista, sublinhando os problemas que o preocupam.

SEGUNDA FASE : Volte ao princípio da lista, leia todos os problemas que você sublinhou, e faça um círculo ao redor do número daqueles que mais o preocupam, entre os sublinhados. Por exemplo, se achar que "pesar pouco" é um dos problemas que mais o preocupam, faça um círculo em volta do número "1" na linha correspondente. Assim: 1 Eu peso pouco.

TERCEIRA FASE: Responda às perguntas que aparecem nas páginas finais desta lista.

1. Eu peso pouco.
2. Peso demais.
3. Não faço bastante exercício físico.
4. Adoeço com frequência.
5. Canso-me facilmente.

6. Não sei poupar dinheiro.
7. Gasto dinheiro à toa.
8. Tenho menos dinheiro que meus amigos.
9. Tenho de pedir dinheiro a meus pais.
10. Não tenho mesada fixa.

11. Custo a travar relações sociais.
12. Fico sem jeito no trato com as pessoas.
13. Não me sinto à vontade nas relações sociais.
14. Sinto dificuldade em conversar.
15. Não sei se tenho boas maneiras.

16. Preocupam-me os encontros para namorar.
17. Fico sem jeito quando namoro.
18. Não fico à vontade com pessoas do outro sexo.
19. Não sou atraente às pessoas do outro sexo.
20. Não tenho permissão para namorar.

21. Meto-me em discussões.
22. Às vezes magôo a sensibilidade dos outros.
23. Falam de mim.
24. Zombam de mim.
25. Sou "diferente".

26. Às vezes perco a cabeça.
27. Tomo algumas coisas muito a sério.
28. Sou de temperamento nervoso.

29. Irrito-me facilmente.
30. Tudo o que faço sai errado.
31. Não vou muito à igreja.
32. Não vivo como queria viver.
33. A idéia de Deus me confunde.
34. Tenho dúvidas sobre certos aspectos da religião.
35. Sinto certa confusão em minhas crenças religiosas.
36. Preocupo-me com uma pessoa da família.
37. Há doenças na minha família.
38. Meus pais sacrificam-se demais por mim.
39. Meus pais não me compreendem.
40. Em casa, tratam-me como criança.
41. Não posso seguir minha carreira.
42. Não sei se acertei na escolha de minha carreira.
43. Preciso conhecer minhas aptidões profissionais.
44. Não sei se obterei emprego na profissão que escolhi.
45. Desejo saber o que fazer, ao terminar o ginásio.
46. Falto muito às aulas.
47. Perdi um ano de estudos.
48. Preciso adaptar-me a outro colégio.
49. Errei na escolha do curso.
50. Não estudo bastante.
51. Em casa, não tenho lugar próprio para estudar.
52. Minha família não compreende meu trabalho escolar.
53. Quero aprender matérias que a escola não ensina.
54. Estudo matérias de que não gosto.
55. Estudo matérias que não servem para a vida diária.

56. Sinto freqüentes dores de cabeça.
57. Não vejo bem.
58. Às vezes sinto falta de apetite.
59. Não como o que devo comer.
60. Estou perdendo peso.

61. Tenho poucas roupas bonitas.
62. Tenho pouco dinheiro para me divertir.
63. Minha família vive preocupada com as despesas.
64. Tenho de poupar até o último cruzeiro.
65. Tenho de deixar o colégio para trabalhar.

66. Tenho pouco tempo para recreio.
67. Não posso gozar a vida como os outros.
68. Tenho pouca oportunidade de ler o que me agrada.
69. Tenho poucas ocasiões de sair e gozar a natureza.
70. Quero mais tempo livre.

71. Não tenho lugar adequado para namorar.
72. Não sei como manter o namoro.
73. Tenho poucos encontros para namorar.
74. Receio intimidades com pessoas de outro sexo.
75. Fico sem jeito em conversar a respeito do sexo.

76. Desejo ser mais agradável.
77. Não me dou bem com os outros.
78. Preocupa-me a impressão que causo nos outros.
79. Deixo-me levar facilmente pelos outros.
80. Não sei chefiar grupos de colegas.

81. Costumo sonhar acordado.
82. Não tenho cuidado com as coisas.
83. Esqueço as coisas.
84. Tenho preguiça.

85. Há coisas que não levo muito a sério.
86. Meus pais obrigam-me a ir à igreja.
87. Não gosto de culto religioso.
88. Duvido do valor da prece e da oração.
89. Quero sentir-me unido a Deus.
90. Tenho preconceito racial ou religioso.

91. Não vivo com meus pais.
92. Meus pais não moram juntos.
93. Não tenho pai nem mãe.
94. Não me sinto alegre com meus pais.
95. Sinto não ter realmente um lar.

96. Preciso escolher uma profissão.
97. Preciso conhecer melhor as profissões.
98. Anseio sair do colégio e começar a trabalhar.
99. Acho que os estudos não me servem para nada.
100. Quero viver à minha custa.

101. Não sinto interesse pelos livros.
102. Não sei me expressar bem.
103. Minha linguagem é muito pobre.
104. Tenho dificuldades nas provas orais.
105. Tenho medo de dar opinião nos debates em aula.

106. É muito difícil entender os meus livros.
107. É muito difícil compreender os professores.
108. Muitas vezes me sinto inquieto em aula.
109. Há pouca liberdade nas aulas.
110. Discutimos pouco as matérias, em aula.

111. Não sou tão forte e saudável como deveria ser.
112. Falta-me vida ao ar livre.

113. Durmo pouco.
114. Resfrio-me muitas vezes.
115. Minha garganta se inflama com frequência.
116. Quero ganhar o meu dinheiro.
117. Quero fazer minhas próprias compras.
118. Preciso de dinheiro para estudar após o ginásio.
119. Preciso de emprego de algumas horas por dia.
120. Preciso trabalhar durante as férias.
121. Não tenho nada interessante para fazer no tempo livre.
122. Poucas vezes posso ir ao cinema.
123. Quase não posso me divertir com rádio ou televisão.
124. Tenho poucas ocasiões para minha diversão predileta.
125. Não tenho nada interessante para fazer nas férias.
126. Tive desilusões num namoro.
127. A minha namorada - O meu namorado.
128. Receio fazer mau casamento.
129. Não sei se vou namorar.
130. Preocupa-me achar o companheiro (a companheira) que me convém.
131. Demoro em fazer amizades.
132. Minha timidez ou acanhamento me aflige.
133. Sou muito sensível.
134. Perturbo-me facilmente.
135. Sinto-me inferior aos outros.
136. Sinto-me triste, com saudades, melancolia.
137. Perturbo-me ao tomar decisões.
138. Tenho medo de errar.
139. Desanimo facilmente.
140. Às vezes, desejo não ter nascido.

141. Queria saber distinguir o certo do errado.
142. Certos assuntos morais me confundem.
143. Meus pais têm idéias antiquadas.
144. Quero compreender mais a Bíblia.
145. O que nos acontece após a morte.

146. Meus pais me criticam.
147. Meus pais têm preferência por outro filho.
148. Minha mãe.
149. Meu pai.
150. A morte de um parente meu.

151. Tenho de escolher um curso melhor para o ano.
152. O melhor curso para a Universidade.
153. O melhor curso que prepare para trabalhar.
154. Devo ter bastante preparo para um ofício.
155. Quero aprender um ofício.

156. Não terminei os estudos a tempo.
157. Não gosto do colégio em que estudo.
158. Certas matérias não me interessam.
159. Não me concentro no estudo.
160. Não sei estudar com proveito.

161. Faltam bons livros na biblioteca.
162. Tenho muito trabalho em certas matérias.
163. Não me permitem estudar matérias que eu desejo.
164. Não me adapto com certo professor.
165. A disciplina, no colégio, é muito severa.

166. Tenho doença da pele ou minha aparência é feia.
167. Tenho defeito físico ou postura do corpo incorreta.
168. Tenho pouca altura.
169. Tenho altura demasiada.

170. Fisicamente, sou pouco atraente.
171. Moro muito longe do colégio.
172. Há parentes morando lá em casa.
173. Não tenho um quarto só para mim.
174. Não tenho lugar para receber amigos (amigas).
175. Minha família não tem carro.

176. Não posso usar o carro da família.
177. Não posso passear com quem quero.
178. Nem sempre me deixam sair à noite.
179. Interessam-me pouco as atividades estudantis.
180. Tenho pouca vida social.

181. Estou amando.
182. Amo a quem não me ama.
183. Não sei se estou amando.
184. Não sei se vou me casar.
185. Preciso de conselhos sobre o casamento.

186. Os outros me criticam.
187. Dizem que eu sou pedante, "prosa".
188. Os outros me observam.
189. Os outros me deixam de lado.
190. Eu me sinto muito só.

191. Tenho medo de ficar só.
192. Choro com facilidade.
193. Fracasso em muita coisa que tento fazer.
194. Ignoro o valor da maior parte do que faço.
195. Sinto-me infeliz constantemente.

196. Não posso esquecer uns erros que cometi.

197. Preocupam-me as idéias de Céu e de Inferno.
198. Receio que Deus me castigue.
199. Perturbam-me as maldades que outros fazem.
200. Sinto vontade de "colar" nas provas.

201. Sou filho único.
202. Não me dou bem com meus irmãos.
203. Meus pais decidem demais por mim.
204. Meus pais não confiam em mim.
205. Quero ter liberdade em casa.

206. Não sei se vou para a universidade.
207. Preciso saber mais sobre as universidades.
208. Não sei que faculdade vou escolher.
209. Receio jamais poder entrar numa universidade.
210. Receio não passar no vestibular para a faculdade.

211. Tenho dificuldades em Matemática.
212. Não sei fazer boas composições.
213. Não conheço bem ortografia ou gramática.
214. Acho difícil resumir ou tomar notas.
215. Acho difícil preparar os trabalhos escolares.

216. Acho as aulas aborrecidas, enjoadas.
217. Meus professores não têm personalidade.
218. Os professores não se interessam pelos alunos.
219. Os professores são poucos delicados.
220. Os professores não me ajudam.

221. Não ouço bem.
222. Falo com dificuldade, gaguejo.
223. Sofro de alergia (asma ou outras).
224. Sofro de glândulas (tireóide ou outras).
225. (para alunas) Sofro irregularidades menstruais.

226. Meus pais trabalham demais.
227. Falta certo conforto em casa.
228. Não gosto de alguns vizinhos.
229. Queria viver em outro bairro.
230. Tenho vergonha da casa em que vivemos.
231. Quero aprender a dançar.
232. Quero aprender a receber as pessoas.
233. Quero ter mais cultura.
234. Quero melhorar minha aparência.
235. Não tenho cuidado com minhas coisas e roupas.
236. ~~Ando com alguém de quem minha família não gosta.~~
237. ~~Receio perder a quem amo.~~
238. ~~Receio acabar com o namoro.~~
239. Preocupa-me saber os limites de minhas relações com pessoas de outro sexo.
240. ~~Receio não me casar nunca.~~
241. Quero ser mais popular.
242. Não gosto de certa pessoa.
243. Alguém não gosta de mim.
244. Evito a pessoa de que não gosto.
245. Às vezes sou infantil.
246. Gosto de teimar.
247. ~~Costumo exagerar os fatos.~~
248. Tenho pouca sorte.
249. Não tenho divertimentos.
250. Não tenho confiança em mim.
251. Às vezes minto sem sentir.
252. Xingo, insulto os outros; conto piadas indecentes.

253. Tenho maus hábitos.
254. Não consigo deixar um hábito.
255. Não consigo me controlar.
256. Não tenho as mesmas opiniões de meus pais.
257. Respondo mal a meus pais.
258. Meus pais exigem demais de mim.
259. Necessito de amor e afeição.
260. Desejo ambiente familiar diferente.
261. Não tenho preparo para obter emprego.
262. Nunca trabalhei.
263. Receio não achar emprego após os estudos.
264. Não sei se tenho aptidões para um bom emprego.
265. Não sei procurar emprego.
266. Não gosto de estudar.
267. Tenho fraca memória.
268. Leio devagar.
269. Não estou gostando de minhas notas.
270. Os exames me preocupam.
271. Os professores não se importam com o que sentimos.
272. Os professores não agem como nos ensinam a agir.
273. Muitos professores são incompetentes.
274. As notas não correspondem ao que sabemos.
275. Há injustiças nos exames.
276. Tenho dentes estragados.
277. Sofro do nariz, ou de sinusite.
278. Eu fumo.
279. Tenho doença ou defeito nos pés.
280. Aborreço-me com meu defeito físico.

281. Costumo pedir dinheiro emprestado.
282. Trabalho muito fora das aulas.
283. Trabalho para pagar minhas despesas.
284. Ganho pouco no emprego.
285. Não gosto do meu emprego.

286. Tenho poucas ocasiões de fazer o que quero.
287. Tenho poucas ocasiões de praticar esportes.
288. Não há campos de esportes perto de casa.
289. Não emprego bem o meu tempo.
290. Não tenho jeito para esportes nem jogos.

291. Penso demais em assuntos do sexo.
292. Quero saber como agir a respeito do sexo.
293. Não controlo meus impulsos sexuais.
294. Receio as doenças sexuais.
295. Preciso de informações relativas ao sexo.

296. Sinto muita inveja ou ciúme.
297. Costumo falar ou agir, sem pensar.
298. Ninguém me compreende.
299. Acho difícil falar dos meus problemas.
300. Não há ninguém a quem confie os meus problemas.

301. Tenho muitos problemas.
302. Fui infeliz na minha infância.
303. Perturbam-me sonhos maus.
304. Às vezes penso que vou enlouquecer.
305. Já pensei em acabar com a vida.

306. Nem sempre sou honesto como devia.
307. Meto-me em complicações, "encrencas".
308. Não resisto às tentações.
309. Sinto a consciência culpada.

310. Castigam-me pelo que não fiz.
311. Lá em casa meus amigos não são bem recebidos.
312. Há discussões em minha família.
313. Não posso discutir certos problemas em casa.
314. Desejo sair de casa.
315. Não conto tudo a meus pais.
316. Não sei o que quero.
317. Preciso prever o meu futuro.
318. Minha família se opõe a meus planos.
319. Tenho medo do futuro.
320. Devo prestar o serviço militar.
321. ~~Obtenho notas baixas.~~
322. ~~Não suporto certas matérias.~~
323. ~~Não sou muito inteligente.~~
324. Receio não vencer nos estudos.
325. ~~Desejo deixar o colégio.~~
326. As atividades escolares são mal organizadas.
327. ~~Dão pouca responsabilidade aos alunos.~~
328. Há pouco espírito escolar.
329. Os recreios são muito curtos.
330. As reuniões de estudantes têm pouco valor.

P E R G U N T A S

1. Acha que os assuntos sublinhados por você oferecem uma visão total, bem especificada, de seus problemas?

Marque com um X a sua resposta. Sim Não

Acrescente mais alguma informação que você queira indicar, para tornar o quadro mais completo.

2. Como resumiria seus principais problemas com suas próprias palavras? Exponha-os brevemente.

ANEXO 3

Muito bem! Obrigado por suas respostas. Agora vamos apresentar a você uma lista de problemas que, às vezes, preocupam os jovens de sua idade: problemas de saúde, dinheiro, vida social, relações de família, futura profissão, trabalho escolar e outros.

Você vai encontrar nesta lista muitos problemas que não o preocupam; outros que o preocupam um pouco; e talvez encontre alguns que o preocupam muito.

Enquanto você vai lendo, devagar, assinale os problemas que o preocupam.

Trabalhe do seguinte modo:

PRIMEIRA FASE: Leia devagar a lista. Quando chegar a um problema que o preocupa, sublinhe-o.

Por exemplo, se você está preocupado porque pesa demais, passe um traço embaixo do nº 2.

PESO DEMAIS. Continue até o fim da lista, sublinhando os problemas que o preocupam.

SEGUNDA FASE: agora volte ao princípio da lista. Leia todos os problemas que você sublinhou e faça um círculo ao redor do número daqueles que mais o preocupam. Por exemplo, se achar que "pesar demais" é um dos problemas que mais o preocupam, faça um círculo em volta do número dois: desse jeito:

2. Peso demais.

Vamos começar?

1. Eu peso pouco.
2. Peso demais.
3. Não faço exercícios físicos.
4. Adoeço com facilidade.
5. Canso-me facilmente.

6. Não sei economizar dinheiro.
7. Gasto dinheiro à toa.
8. Tenho menos dinheiro que meus amigos.
9. Não tenho mesada fixa.
10. Tenho de pedir dinheiro a meus pais.

11. Custo a travar amizade.
12. Fico sem jeito no falar com as pessoas.
13. Não me sinto à vontade com grupinhos de amigos.
14. Sinto dificuldade em conversar.
15. Não sei se tenho boas maneiras.

16. Sempre entro em discussões.
17. Às vezes magôo os outros.
18. Falam mal de mim.
19. Zombam de mim.
20. Irrito-me facilmente.

21. Preocupo-me com uma pessoa da família.
22. Há problemas de doenças na minha família.
23. Meus pais sacrificam-se demais por mim.
24. Meus pais não me compreendem.
25. Em casa, tratam-me como criança.

26. Não posso seguir a carreira de que gosto.
27. Não sei se acertei na escolha da minha futura profissão.
28. Preciso conhecer melhor minhas aptidões profissionais.

29. Não sei se vou obter emprego na profissão que escolhi.
30. Desejo saber o que fazer, ao terminar o ginásio.
31. Falto muito às aulas.
32. Perdi um ano de estudos.
33. Preciso adaptar-me melhor ao ginásio.
34. Tenho dificuldade em fazer redação.
35. Não estudo bastante.
36. Em casa, não tenho um bom lugar para estudar.
37. Minha família não me dá apoio nos estudos.
38. Quero aprender matérias que a escola não ensina.
39. Estudo matérias de que não gosto.
40. Estudo matérias que não servem para a vida.
41. Minha aparência é feia.
42. Tenho defeito físico.
43. Tenho pouca altura.
44. Tenho muita altura.
45. Fisicamente, sou pouco atraente.
46. Tenho poucas roupas bonitas.
47. Tenho pouco dinheiro para me divertir.
48. Minha família vive preocupada com as despesas.
49. Tenho de economizar até o último centavo.
50. Meus pais trabalham demais para me dar estudo.
51. Tenho pouco tempo para recreio.
52. Não posso gozar a vida como os outros.
53. Tenho pouca oportunidade de ler o que me agrada.
54. Tenho poucas ocasiões para sair e gozar a natureza.
55. Gostaria de ter mais tempo livre.

56. Desejaria ser mais agradável.
57. Não me dou bem com os outros.
58. Preocupa-me a impressão que cause nos outros.
59. Deixo-me levar facilmente pelos outros.
60. Não sei liderar grupos de colegas e equipes de trabalho.

61. Não vivo com meus pais.
62. Meus pais não moram juntos.
63. Não tenho pai nem mãe.
64. Não me sinto alegre com meus pais.
65. Sinto não ter realmente um lar.

66. Preciso escolher logo minha profissão.
67. Preciso conhecer melhor as profissões.
68. Desejo sair logo do colégio e começar a trabalhar.
69. Acho que os estudos não me servem para nada.
70. Quero viver às minhas custas.

71. Não sinto interesse pelos livros.
72. Não sei me expressar bem.
73. Minha linguagem é muito pobre.
74. Tenho dificuldades nas provas orais.
75. Tenho medo de dar opinião nos debates em aula.

76. É muito difícil para mim entender os livros que leio.
77. Tenho dificuldade em compreender as aulas de Português.
78. Vou mal em Matemática.
79. Há pouca liberdade nas aulas de Português.
80. Tenho dificuldade em Estudos Sociais.

81. Quero ganhar o meu dinheiro.
82. Quero fazer minhas próprias compras.
83. Preciso de dinheiro para estudar após o ginásio.
84. Preciso de emprego de algumas horas por dia.

85. Preciso trabalhar durante as férias.
86. Não tenho nada interessante para fazer no tempo livre.
87. Poucas vezes posso ir ao cinema.
88. Quase não posso me divertir com rádio ou televisão.
89. Tenho poucas ocasiões para minha diversão predileta.
90. A TV está me tomando muito tempo.
91. Gostaria de ter mais facilidade para arrumar amizades.
92. Meu acanhamento me aflige.
93. Sou muito sensível.
94. Perturbo-me facilmente
95. Sinto-me inferior aos outros.
96. Meus pais me criticam.
97. Meus pais têm preferência por outro filho.
98. Minha mãe não me entende.
99. Meu pai não me entende.
100. Meu pai é muito severo comigo.
101. Estou muito atrasado nos estudos.
102. Não gosto da escola em que estudo.
103. Não me interessa por Inglês.
104. Não consigo me concentrar direito nos estudos.
105. Não sei aproveitar bem os estudos.
106. Moro muito longe do colégio.
107. Falta certo conforto em casa.
108. Não tenho um quarto só para mim.
109. Não tenho lugar para receber meus amigos.
110. Minha família não tem carro.
111. Quero aprender a dançar.
112. Quero aprender a receber melhor as pessoas, ser mais amiga.

113. Quero ter mais cultura.
114. Quero melhorar minha aparência.
115. Não tenho cuidado com minhas coisas e roupas.
116. Os outros me criticam.
117. Dizem que sou muito convencido(a), prosa.
118. Gostaria de ser mais popular.
119. Os outros me deixam de lado.
120. Eu me sinto muito só.
121. Sou filho(a) único(a).
122. Não me dou bem com meus irmãos.
123. Meus pais decidem demais por mim.
124. Meus pais não confiam em mim.
125. Quero ter mais liberdade em casa.
126. Tenho dificuldades na leitura.
127. Não gosto de Educação Artística.
128. Não conheço bem ortografia ou gramática, por isso escrevo mal.
129. Acho difícil resumir ou tomar notas.
130. Acho difícil preparar os trabalhos escolares.
131. Não tenho as mesmas opiniões de meus pais.
132. Respondo mal a meus pais.
133. Meus pais exigem demais de mim.
134. Necessito de amor e afeição por parte de meus pais.
135. Desejo um ambiente familiar mais harmonioso, feliz.
136. Não gosto de estudar.
137. Tenho a memória fraca.
138. Leio muito devagar.
139. Não estou gostando de minhas notas.
140. As provas me preocupam.

141. Lá em casa meus amigos não são bem recebidos.
142. Há discussões em minha família.
143. Minha mãe é muito severa comigo.
144. Quero sair de casa.
145. Não conto meus problemas pessoais para meus pais.

146. Meus conceitos são baixos.
147. Não suporto certas matérias.
148. Não sou muito inteligente.
149. Receio não passar de ano.
150. Quero parar de estudar.

Você já sublinhou os problemas que o preocupam? Muito bem!

Agora retorne ao início da lista e faça um círculo em torno do número dos problemas que MAIS o preocupam.

Muito obrigado por sua colaboração.

PISCA-PISCA, O REFORMADOR

"Slide" nº

1. "Pisca-pisca, o reformador."
2. Pisca-pisca era um homem eternamente contrafeito e inconformado com as coisas do mundo. Gostava de passear, mas sempre de semblante carregado! Achava que o mundo todo estava mal feito...
3. Seu mau humor era tão grande, que até os animais podiam perceber.
4. - Onde já se viu! Abelhas tão pequeninas saberem trabalhar (e que mel saboroso elas fazem!),
5. enquanto outros animais, fortes e grandalhões como o elefante, vivem de papo p'ro ar!
6. E assim, contrariado, Pisca-pisca seguia seu caminho...

Foi então que avistou uma florista vendendo lindas rosas! Pisca-pisca parou para sentir o delicioso perfume das flores, mas logo viu que a florista tinha os dedos enfaixados por causa dos espinhos!

- Como podem dizer que a rosa é a rainha das flores? Somente suas pétalas são macias, e os espinhos? chegam a estragar até o perfume!

7. - Acho melhor ir para longe daqui. Vou pescar! Arrumou o anzol, e foi para a beira do rio.
8. Lembrou-se de que não tinha iscas e, sem elas, não conseguiria nada, nem um lambari! Resolveu, então, procurar minhocas. Cavou, cavou, pegou algumas, mas logo ficou com preguiça. O sol estava muito quente..., queimava-lhe o corpo...

9. De repente, deu um salto, dizendo: -que desaforo ter que apanhar minhocas! que bicho feio! não vou mais pescar!...
10. Atirou a latinha com as minhocas na água, quebrou o anzol e saiu dando chutes no ar, tão aborrecido ficou!
11. No caminho de volta, viu algumas melancias grandes e bonitas.
- Vejam como estou certo. A natureza está toda errada mesmo! Uma planta tão frágil, de ramos finos como esta, carregando essas enormes frutas!
12. Por outro lado, muitas árvores altas e fortes, dão frutos pequeninos! É o caso da jabuticabeira... que horror!
13. Ah! se eu pudesse reformar o mundo! Faria tudo ao contrário; colocaria as jabuticabas no pé de melancia e as melancias no pé de jabuticaba! Não é uma idéia genial? Então sim, a Natureza seria perfeita! Transformada pelas mãos de Pisca-pisca, o grande reformador!!!
14. Assim pensando, o nosso amigo recostou-se no tronco da jabuticabeira... adormeceu. Já estava roncando, quando sonhou com o mundo maravilhoso feito por ele. Mas, no melhor da festa, enquanto ele sonhava de papo pro ar, sabem o que aconteceu?
15. Plaf! uma jabuticaba caiu do galho, e lhe acertou em cheio no nariz!!!
16. Pisca-pisca acorda de um pulo! pisca, pisca, e, esfregando o nariz, põe-se a meditar...
17. - O mundo não estão tão mal feito assim! Que sobrada! ... Pois não é que se o mundo fosse feito por mim, a primeira vítima seria eu mesmo? Eu, Pisca-pisca, morto pela melancia que teria posto no lugar da jabuticaba? Hum... Que caso sério! Não vou mais pensar em reformar o mundo.

18. Pela primeira-vez-na-vida, sorriu satisfeito, levantou a cabeça e, muito alegre, seguiu seu caminho...
- Fique tudo como está, como Deus fez. Se Ele fez assim, é porque está muito certo e muito bem feito. Viva a vida! Viva a Natureza! Viva o Sábio Criador!!!

ANEXO 5

LEOPOLD BELLAK

Professor de Psiquiatria Clínica da Escola de Psiquiatria de Nova Iorque
Assistente de Psiquiatria, no Programa Post-Doutorado da Universidade de Nova Iorque
Assistente de Educação e Psicologia no Colégio de Professores da Universidade de Colúmbia

E

SONYA SOREL BELLAK

C.A.T. - H

TESTE DE APERCEPÇÃO INFANTIL
com figuras humanas

Este Manual foi escrito por

LEOPOLD BELLAK,
doutor em Medicina

E

MARVIN S. HURVICH,
doutor em Filosofia

Coordenador Clínico do Instituto Lincoln de Psicoterapia
Coordenador de Psicologia Clínica no Hospital Roosevelt



EDITORA MESTRE JOU

SÃO PAULO

MANUAL PARA O C.A.T. - H

Modificação Humana do C.A.T.

Escrito por

LEOPOLD BELLAK, doutor em Medicina e
MARVIN S. HURVICH, doutor em Filosofia

Antes de 1949, a evolução do CAT original teve por base inúmeras proposições dentre as quais destacou-se principalmente o desejo de proporcionar um teste projetivo, com estímulos adequados, para produzir temas de relevância à personalidade infantil. Já num segundo plano, foram escolhidas figuras de animais, com fundamento nos resultados obtidos em trabalhos clínicos de que as crianças identificam-se melhor com figuras animais do que com figuras humanas. Além disso, o material ideográfico é mais facilmente evocado por figuras de animais. Fábulas, contos de fadas, elevada porcentagem animal nos Rorschachs infantis, a freqüente fobia das crianças aos animais, o papel desempenhado pelos animais nas culturas primitivas, os jogos infantis identificados com animais, a popularidade destes nos espetáculos de televisão, são fatores que tornam a hipótese racional.

Acresce ainda a vantagem de as figuras de animais independerem de cultura, são menos estruturadas no que diz respeito ao sexo e à idade do que as figuras humanas. Observou-se que as figuras de animais parecem incrementar a atribuição do sexo e idade aos personagens da história, baseada mais em fatores motivacionais da criança do que nos perceptuais despertados pela "atração do quadro", fornecendo desta maneira valiosa informação referente às atitudes infantis ocultas para com figuras adultas importantes.

Na construção do CAT procurou-se representar cenas que evocassem materiais relativos a situações e problemas importantes da vida da criança (alimentação, competição, agressão, solidão, interações com figuras familiares etc.). Para as áreas de problemas importantes foi criado, na maioria dos dez quadros, um atrativo adicional, através de cenas com situações humanas.

No decorrer dos últimos quinze anos, vários estudiosos têm procurado comparar os méritos das figuras de animais versus as figuras humanas. Embora este seja um problema de real importância, seu maior destaque recaiu nas investigações do CAT, com toda certeza em detrimento de outros pontos mais produtivos como os estudos longitudinais das crianças, as significantes diferenças patognômicas e outras. No auge da investigação, parece ter havido um erro por parte dos estudiosos, qual seja o de afirmar que os personagens animais é que proporcionariam o êxito ou o fracasso do CAT.

EXAME DA LITERATURA

Bellak e Adelman (1960) e Murstein (1963) apre-

sentaram uma revisão dos mais importantes trabalhos referentes à utilização de figuras de animais em oposição às figuras humanas.* Antes da idealização do CAT, Bender e Woltmann (1937) planejaram a orientação terapêutica de fantoches na suposição de que as crianças, iguais aos primitivos, identificam seus pais e a si próprias com os animais. Bender e Rapaport (1944) descobriram que, para a identificação das áreas de conflito da personalidade de crianças emocionalmente perturbadas entre sete e treze anos de idade, os desenhos de animais eram de grande valia. E na construção dos quadros de Blacky, Blum e Hunt (1952) afirmam ter escolhido figuras de animais e não humanas para acrescentar certa ambigüidade às situações representadas e altamente estruturadas, isso com a intenção de facilitar a maneira pessoal de se exprimir e, por outro lado, diminuir a resistência às figuras muito chegadas ao lar.

A comparação inicial dos quadros do TAT com os de figuras de animais foi referida por Bills (1950) numa experiência realizada com quarenta e oito escolares do sexo masculino e feminino, de cinco a dez anos de idade. Verificou a existência de significantes número de histórias mais longas concernentes aos dez quadros de animais (coelho) com menor número de quadros rejeitados (dezoito para um), donde concluiu que os Ss tinham mais facilidade em formular histórias ligadas às figuras de animais. A limitação metodológica deste estudo (de Bills e outros abaixo mencionados) fundamentou-se no fato de que as figuras de animais eram em cores e as do TAT não, resultando daí, conforme assinalado por Murstein (1963) certa confusão de cores com a variável humano-animal.

Bills, Leiman e Thomas (1950) compararam as diferenças qualitativas entre as histórias ligadas ao TAT e os quadros de animais (coelho). Para tanto utilizaram-se das histórias relatadas por quatro meninos e quatro meninas do terceiro ano, histórias essas relacionadas às figuras do TAT e às de animais, as quais foram comparadas aos resultados obtidos em sessões de terapia de jogo. As correlações entre os quadros do TAT e de animais, para vinte e seis das necessidades registradas por Murray variaram de -0,09 para +0,58, três destas comparações chegaram a atingir um nível de cinco por cento de

* E também na obra de Haworth, M., "O CAT: FATOS ACERCA DA FANTASIA", Grune e Stratton, N. I., 1965.

significação. Os autores concluíram que as figuras de animais parecem ser tão válidas e úteis como as do TAT, e de certa forma mais fáceis para as crianças formularem histórias do que o TAT.

Biersdorf e Marcuse (1953) situaram-se no problema das figuras animais versus as humanas construindo dois grupos de seis quadros (similar aos quadros ns. 1, 2, 4, 5, 8 e 10 do CAT), um deles com figuras de animais e o outro com figuras humanas. Trinta alunos, de ambos os sexos, do primeiro ano foram submetidos a uma prova e não foi encontrada diferença significativa quanto a avaliação da produtividade em sete perguntas, inclusive número de palavras, idéias, personagens mencionados, personagens introduzidos e índices de tempo de resposta. Mainord e Marcuse (1954) utilizaram-se de quadros-estímulo idênticos, mas desta vez com um grupo de vinte e oito crianças emocionalmente perturbadas, de ambos os sexos, (vinte e um meninos e sete meninas) de cinco anos e quatro meses até oito anos, e uma idade média de sete anos e dois meses. Novamente não se obtiveram diferenças significativas na avaliação da produtividade da resposta. Contudo, quando se pediu a cinco clínicos que avaliassem a utilidade clínica (nível de estrutura pessoal e dinâmica revelada referente à criança) o parecer favorável recaiu sobre o grupo humano, estatisticamente de nível bastante significativo ($p < 0,001$).

Armstrong (1954) reportou-se, no mesmo ano, a um estudo comparativo de sessenta escolares (dez meninos e dez meninas do primeiro, segundo e terceiro anos), com cinco quadros do CAT (1, 2, 4, 8 e 10) e grupo idêntico com figuras humanas, que segundo afirmações do autor eram ambíguas quanto ao sexo. A média de Q. I. Stanford-Binet para cada ano escolar situava-se numa escala superior. A comparação entre os grupos foi feita quanto à extensão do protocolo, número de substantivos, verbos, palavras relacionadas ao ego, resultados transcendentais e tempo de reação. Foram encontradas diferenças significativas nos resultados do índice de transcendência favoráveis às figuras humanas (i. e., respostas mais subjetivas, personalizadas e interpretativas e não apenas puramente descritivas). Não houve diferenças em nenhuma outra avaliação de respostas atribuídas à variável da figura animal-humana.

Light (1954) planejou um estudo comparativo do TAT e do CAT sob aspectos dinâmicos do conteúdo da história e não propriamente do tempo de reação, extensão da história e outras avaliações similares, os quais segundo sua maneira de ver não tinham validade para indicar identificação. As observações foram feitas com setenta e quatro escolares do quarto e quinto anos, de nove a dez anos e seis meses, com uma idade média de nove anos e oito meses. A um mesmo grupo ao qual foram apresentados cinco quadros do TAT e cinco do CAT, a média das respostas (intensidade e tipo de sentimentos, temas, conflitos e respostas definidas) foi significativamente mais elevada para as histórias relacionadas aos quadros do TAT.

Boyd e Mandler (1955), notando certa contradição na literatura previamente publicada, tentaram uma avaliação que abrangesse maior extensão do que a conseguida por seus predecessores. Aos examinados (noventa e seis do terceiro ano, idade média: oito anos e cinco meses, com Q. I. médio de Kuhlman de 101) foram contadas duas histórias estimulantes, cada uma seguida de quadros-estímulos referentes aos quais lhes foi solicitado que escrevessem sua própria história. As principais variáveis

foram: a) tipo de história-estímulo (personagens animais ou humanos), b) conteúdo da história-estímulo (figura central tem um comportamento socialmente aprovado ou desaprovado) e c) tipo de quadro-estímulo (figuras animais ou humanas). Os quadros-estímulos (seja na versão animal ou humana) demonstravam que a figura principal das histórias-estímulo tinha certa ambiguidade de conduta.

Foram avaliados oito presumíveis critérios de resposta relacionados a enredos pessoais, utilizando-se para tanto de uma análise de variabilidade triplíce. (2x2x2 ordem fatorial). A incidência das respostas dizia respeito a extensão da história, presença de idéias originais, valor dos julgamentos, punição, prêmios e novos temas, ocorrência do pronome eu, e profundidade de traços formais (número de palavras usadas para o início e conclusão da história).

A análise variável da história-estímulo revelou que três quartos dos indivíduos estudados preferiram mais as histórias de animais do que as humanas, enquanto que a avaliação das respostas mostrou significativamente maior associação referente às histórias que continham personagens humanos.

Concernente aos quadros-estímulo, as figuras de animais despertaram enredos mais pessoais do que os quadros com figuras humanas. Os quadros com animais possuíam maior número de idéias originais expressivas com início e fim sendo seu resultado mais elevado na avaliação das quatro das seis respostas-remanescentes. As fichas de animais despertavam sentimentos negativistas e os autores concluíram que o comportamento socialmente desaprovado parece fazer surgir mais ansiedade quando originado por figuras humanas do que animais.

Furuya (1957) testou setenta e duas crianças japonesas do primeiro, quarto e sexto anos (idade de seis a doze anos) com os quadros de Marcuse e Biersdorf-Mainord. Encontrou de forma expressiva maior número de resultados definidos, maior representação de sentimentos e considerável conflito nas histórias do grupo humano. Bellak e Adelman (1960) assinalaram que os quadros de figuras humanas usados por Marcuse e outros e por Furuya eram bem melhor estruturados que os de animais, isso referente ao sexo e em alguns aspectos a atividade. Desta maneira, enquanto seus estudos demonstram superioridade das figuras humanas nas avaliações de produtividade, há um decréscimo de ambiguidade das figuras de animais às humanas que parece limitar o nível da escolha da resposta, e nesse importante sentido diminui o valor das figuras humanas comparadas com as de animais. A esse respeito alguém poderá indagar acerca da preferência pessoal dos clínicos pelas figuras humanas e a recusa das figuras com animais na obra de Mainord e Marcuse (1954), mas ainda são necessários novos estudos para esclarecer a questão.

Simson (1959) também comparou o CAT com figuras humanas em situações irrealmente comparáveis. Aplicou de início a quatorze estudantes do segundo ano a versão comum e a outros quatorze lhes aplicou primeiramente a versão humana e vice-versa após um intervalo de quatorze dias. Verificou que os quadros com figuras humanas associavam-se mais prontamente ao tempo de reação, histórias mais longas, verbalização mais rápida e maior índice de temas da história.

Com a intenção de provar de maneira mais eficaz a hipótese de que as crianças se identificam melhor com animais, Budoff (1960) preferiu escolher crianças do jardim da infância com quatro anos, ao invés de outras com mais idade utilizadas em expe-

rimentos anteriores. Submeteu dezoito crianças com Q. I. Stanford-Binet acima de 120 a nove quadros CAT (foi omitido o de número 6) e a uma idêntica série humana em ordem equilibrada com intervalo de duas semanas entre as apresentações. Para a avaliação das respostas levaram-se em consideração a produtividade (número de palavras empregadas), nível da história (presença de objetos determinados, descrição do quadro e o enredo da história) e o índice de transcendência.

Os resultados não demonstraram significantes diferenças estatísticas entre as séries de quadros no que se refere à avaliação das três respostas (exceto uma, atribuída ao acaso em virtude do número de comparações efetuadas). A tendência global dos dados, embora estatisticamente insignificante, demonstrou resultados mais elevados quanto às figuras humanas, tanto no que diz respeito ao nível da história como ao índice de transcendência, sendo este último inferior em ambos os grupos. Enquanto questiona a superioridade do CAT animal sobre as figuras humanas em situações comparáveis, este autor afirma que suas experiências não resolveram o problema de provar que as crianças de pouca idade identificam-se melhor com animais. Entre outras sugestões, Budoff supõe que onde as respostas às figuras humanas são particularmente ameaçadoras, figuras de animais podem provocar histórias mais produtivas graças ao aumento da distância psicológica (como Blum e Hunt (1962) sugeriram em outro contexto).

O mais recente estudo comparando figuras animais e humanas é o de Weisskopf-Joelson, e Foster (1962). Estes autores interessados na questão de quais as espécies de figuras que despertam maior porcentagem de projeção, criaram quatro séries de quatro quadros CAT (3, 4, 9 e 10). As versões foram as seguintes: figuras animais sem cor (AN), figuras animais coloridas (AC), figuras humanas sem cor (HN) e uma versão colorida com figuras humanas (HC).

Foi feita uma tentativa no sentido de se apreender todos os aspectos das quatro séries de estímulos constantes, exceto a substituição de figuras humanas por animais e cor para preto e branco. Os quadros do CAT original foram consequentemente modificados; vestiram-se os animais, o rato foi omitido do quadro do leão sentado (CAT quadro n.º 3) e o canguru no CAT, quadro 4, foi alterado, ao invés de carregar seu filhote na bolsa carregava-o nos braços.

As crianças submetidas ao teste foram em número de quarenta, do jardim da infância, com idade de cinco e meio a sete, idade média de seis anos e dois meses. Foi usado desenho de um quadrado greco-latino, de forma a permitir que cada indivíduo recebesse quatro quadros estímulo, incluindo-se um de cada uma das quatro séries (correspondentes aos quadros CAT ns. 3, 4, 9 e 10), cada qual de versões experimentais diferentes (AN, AC, HN, HC). A variável dependente foi a produtividade da história conforme avaliação feita pelo índice de transcendência de Weisskopf (1950).

A média dos resultados do índice de transcendência para todas as histórias com figuras humanas comparadas com as de figuras animais não evidenciou diferença considerável ($t = 0,995$); também não houve diferença apreciável na comparação das histórias de quadros coloridos com os sem cor ($t = 0,894$). Assim, nem a variável animal-humana, nem a variável cor-sem cor, afetou a produtividade dos resultados do índice de transcendência.

Quando os onze resultados mais elevados do índice de transcendência foram comparados com os onze mais baixos, verificou-se certa tendência (estatisticamente de pouco significado) nos portadores de resultados elevados a demonstrar maior produtividade quando respondiam a quadros cromáticos e nos de resultados inferiores maior produtividade quando respondiam a figuras de animais.

Conforme indicação dos próprios autores, os indivíduos, cujos resultados no índice de transcendência foram relativamente altos, demonstraram maior liberdade na expressão e desenvolvimento de fantasias do que os de resultados inferiores, os quais mostraram-se mais inibidos no tocante a esse assunto. Os autores ponderam que a tendência dos que apresentaram resultados inferiores a serem mais produtivos com figuras de animais, deve-se ao fato de encontrarem maior facilidade de expressão sob condições animais ao invés de humanas. Isto leva à consideração geral de que as diferenças individuais podem associar-se com maior produtividade tanto quanto às figuras de animais como humanas, dependendo unicamente da configuração particular da personalidade de cada um.

Assim sendo, a revisão da literatura revela que para as condições avaliadas, alguns resultados favorecem as figuras de animais, e um número bem maior de estudos dá maior crédito às figuras humanas (ver Tabela I). Dos vários fatores igualmente responsáveis pelos resultados contraditórios, encontramos variações nos quadros-estímulo empregados e nos valores utilizados. Poucos investigadores mantiveram a ambigüidade de idade ou sexo nos desenhos humanos inerentes às figuras de animais. A função da crescente peculiaridade introduz variáveis desconhecidas. O papel desempenhado pela avaliação dinâmica nos estudos aqui mencionados foi muito pequeno no que se refere aos valores obtidos (comparando-se enumeração de palavras, temas etc.). Além disso, entre os estudos relacionados à idade, inteligência, nível e tipo de psicopatologia houve oscilação por parte dos indivíduos. É bem verdade que o valor estímulo dos animais diminuiu gradativamente entre as idades de sete e dez anos, principalmente quando a idade mental é mais elevada do que a cronológica. A comparação adequada da utilidade dos dois tipos de figuras requer estudos que controlem e apresentem amostragem sistemática das variáveis acima mencionadas e que apliquem a mesma avaliação dos resultados, incluindo-se alguns índices dinâmicos e clinicamente relevantes. São especialmente pouco numerosas as investigações que se valem de crianças com distúrbios mentais, ponto este salientado por Murs-tein (1963).

EXPOSICAO DO CAT-H — Versão Humana

Apesar das limitações dos estudos que se propõem demonstrar que as figuras humanas no CAT podem ter maior valor estimulante que as figuras de animais, decidiu-se expor uma versão humana.

Dentre os estudos revistos, os de Budoff é especialmente de Weisskopf-Joelson e Foster, sugerem que algumas crianças parecem dar-se melhor com estímulos animais e outras com estímulos humanos; e que tais preferências podem estar associadas a variáveis específicas de personalidade: por exemplo, as que tinham dificuldade em formular respostas reagiam melhor diante de figuras de animais. Certamente, futuras explorações concernentes às preferências de alguns tipos de personalidade, relação de padrões de defesa, idade, Q. I. e psicopatologia, terão resultados mais frutíferos do que as proposições mecânicas de muitos estudos anteriores.

Outra razão de importância para se criar um equivalente humano ao CAT foi encontrada no fato de às vezes crianças entre sete e dez anos, incidentalmente quando possuem Q. I. elevado, conlenderem os estímulos animais abaixo de sua dignidade intelectual. É escusado dizer que muitos acham se tipo de estímulo pueril unicamente por razões sensíveis. Não obstante, ficou patenteado que uma rêsão humana serviria muito bem para ampliar utilidade do CAT e preencher a lacuna existente aplicabilidade do CAT e do TAT.

MODIFICAÇÕES HUMANAS NOS QUADROS

A mudança das figuras de animais para humanas resenhou vários problemas difíceis. De fato, este processo colocou em primeiro plano muitas das prerogativas da escolha original de animais referentes figuras de certa forma ambíguas no tocante à idade, sexo e muitos outros atributos culturais.

Três artistas diferentes puseram à prova suas habilidades de representar em forma humana a natureza do CAT original, seguindo a orientação de Popold Bellak e Sonya Sorel Bellak. Os vários quadros do CAT apresentavam diversos níveis de dificuldade.

No quadro um, por exemplo, o adulto da esquerda estava vestido informalmente e tanto poderia ser um homem como uma mulher de pijama e robe penteado e a expressão facial podem na melhor das hipóteses ser descritos como não pertencentes a um sexo ou outro. O mesmo pode ser dito quanto às figuras de crianças.

No quadro dois, a posição da figura humana à direita, foi colocada inicialmente de costas para evitar o problema da existência ou falta de isto, como característica definidora, porém finalmente decidimos reproduzir esta figura na mesma posição ocupada pelo urso no original. Experimentamos várias vestimentas e penteados até optarmos pela versão presente.

No quadro três, o leão representava a figura de um pai e sempre foi visto dessa maneira; portanto, não encontramos nenhum problema para mascarar o sexo da figura. Contudo a representação do rato relacionado ao leão mediante uma figura visualizada freqüentemente pelas crianças, foi bastante difícil. Simplemente não há forma de a criança inventar histórias excedendo em astúcia ao leão desaparecendo pelo buraco (possivelmente com o leão machucando a cabeça quando o persegue), ou qualquer versão da fábula em que o rato auxilia o leão. Contudo, a criança foi dada uma expressão facial travessa e essa forma só poderia produzir histórias de natureza similar: ajudando a um homem que necessita de uma bengala para andar, ou interpretando a sombra perto do joelho esquerdo como um objeto adequado a alguma travessura.

O quadro quatro apresentou poucos problemas exceto no que se referia a ausência de rabos, certamente, e o fato de uma criança nos braços não ser o mesmo que uma criança na bolsa da mãe.

O quadro cinco, com sua situação antropomórfica no original, apresentou pequena dificuldade.

O quadro seis, no entanto, era uma história diferente. Se alguém estiver interessado no que Murray chamou de pressão de claustro não há substituição para uma gruta. Para preservar alguns possíveis alôres-estímulo da situação externa (na primitividade, no romance, no medo de animais e da selva) procurou-se ressaltar a natureza semelhante da estru-

tura da tenda introduzindo nova característica às árvores. Sem dúvida as respostas obtidas através da história dos três ursos dificilmente continuaram desempenhando o mesmo papel.

O quadro sete foi na verdade um desafio. O medo de ser devorado precisava dar um estímulo semelhante à ameaça do tigre. Para tanto foi introduzida uma figura sobrenatural com dentes de demônio, suplementada por uma caldeira no fogo (conforme os desenhos que se vêem sobre canibais). A maneira com que a criança é apresentada pode induzir a oportunidades de escapar mais ou menos equivalente a do macaco no original.

O quadro oito apresentou o agora problema já familiar da identidade sexual. No entanto, as figuras adultas foram quase sempre identificadas com o sexo feminino, com a possível exceção da figura da extrema esquerda. Pois estava de calças compridas ao invés de estar de vestido, oferecendo assim certa ambigüidade, ao menos na maioria das subculturas americanas.

O quadro nove com sua apresentação antropomórfica e falta de características determinantes não ofereceu problema de adaptação.

O quadro dez, no entanto, foi redesenhado muitas vezes até se chegar finalmente a uma versão relativamente mal definida com respeito a sexo e ainda acabou deixando em evidência as duas escolhas mais freqüentes — estar sendo enxugado e cuidado ou espancado. No sentido de manter mais ambigüidade, o rosto da criança é visto de perfil ao invés de frente, como o cão era visto no original.

Há pouca dúvida quanto ao nível de ambigüidade do sexo das figuras do CAT-H variarem nas diferentes culturas e subculturas muito mais do que as figuras de animais no original. Uma das razões da escolha de animais naquela ocasião, de fato foi devido à sua relativa liberdade quanto às determinantes culturais, pelo menos no mundo ocidental (o ambiente em alguns quadros do CAT original foi redesenhado nas versões japonesa e hindu). Contudo, nas ocasiões em que o CAT-H é preferido de início, as vantagens que determinam a escolha evidentemente pesam mais do que as desvantagens da pouca ambigüidade.

ESTUDOS COM O CAT-H

A modificação humana foi tentada pela primeira vez clinicamente pelo autor e alguns de seus colaboradores, com algumas variações relativamente pequenas de transposição para a forma humana sugerida pela experiência clínica.

Num trabalho ainda não publicado, Haworth* chegou a comparar o CAT e uma série de CAT-H experimental (fornecida pelo autor)** constituída de um esquema de avaliação orientado mais dinamicamente e com maior detalhe que os estudos previamente publicados. Para a experiência, todas as histórias foram avaliadas de acordo com os mecanismos específicos de defesa e conteúdo da história. A presença de mecanismos defensivos determinou-se com o Guia de Mecanismos Adaptativos do CAT de autoria de Haworth (Haworth, 1963), reproduzido na

* A ser publicado pela Dra. Haworth — dados publicados com sua permissão.

** A presente versão publicada do CAT-H difere em alguns detalhes desta série experimental. Agradecemos entre outras coisas, por esta versão final artisticamente melhorada, à Dra. Phyllis Hurvich, que se dedicou à tarefa com grande devoção, inteligência e habilidade.

TABELA I
ESTUDOS DE FIGURAS DE ANIMAIS VERSUS HUMANAS
(Para as explicações necessárias ver texto)

	ESTÍMULOS	INDIVÍDUOS	AVLIAÇÃO DAS RESPOSTAS	RESULTADOS
Bills (1950)	10 quadros TAT versus 10 de coelhos em várias atividades	48 escolares normais de sexo M e F, de 5 a 10 anos	Extensão da história, quadros rejeitados	Animais — histórias significativamente longas, menos quadros rejeitados
Bills, Leiman e Thomas (1950)	Igual ao de Bills (1950)	8 escolares normais, do 3.º ano, do sexo M e F	Comparação das 26 necessidades manifestas de Murray	Animais são mais fáceis para crianças. Correlação entre 0,09 e + 0,58 (3 estatisticamente significativas)
Biersdorf e Marcuse (1953)	6 quadros CAT (n.º 1, 2, 4, 5, 8 e 10) versus série humana comparável	30 escolares normais do sexo M e F do 1.º ano	Número de palavras, idéias, personagens mencionados, personagens introduzidos, índice do tempo de resposta	Não há diferenças significativas
Mainord e Marcuse (1954)	Igual ao de Biersdorf e Marcuse (1953)	28 do sexo M e F emocionalmente perturbados, de 5,4 a 8,5 anos	Similar a Biersdorf e Marcuse (1953) mais os resultados de utilidade clínica	Não há diferenças significativas. Figuras humanas consideradas clinicamente mais úteis
Armstrong (1954)	5 quadros CAT (n.º 1, 2, 4, 8, 10) versus uma série humana comparável	60 alunos normais do primeiro e terceiro anos, com Q. I. superior, do sexo M e F	Extensão da história, quantidade de substantivos, verbos, palavras com eu, resultados de transcendência e tempo de reação	Índice de transcendência mais elevado nas figuras humanas. Em outras avaliações não houve diferenças
Light (1954)	CAT versus TAT	60 escolares normais do sexo M e F, de 9 a 10,6 anos	Quantidade de espécie de sentimentos, temas, conflitos e resultados definidos	Humanas — todos os critérios de resposta significativamente elevados, com exceção do número de palavras
Boyd e Mandler (1955)	3 histórias (com personagens animais ou humanas), cada uma com duas figuras de animais ou humanas em ação ambígua	96 escolares normais, do sexo M e F, idade média de 8,5; Q. I. médio de 101	Extensão da história, presença de idéias originais, julgamentos de valor, castigos, prêmios, novos temas, pronome eu e traços formais	Humanas — para histórias-estímulos. Animais para quadros-estímulos
Furuya (1957)	Igual a Biersdorf e Marcuse (1953)	72 escolares japoneses normais, do sexo M e F, de 6 a 12 anos	Resultados definidos, expressão de sentimentos	Humanas — resultados mais definidos e maior expressão de sentimentos e conflitos significativos
Simson (1959)	CAT versus série humana comparável	28 escolares alemães normais, do segundo ano, com idade de 8 a 9 anos	Extensão da história, rapidez de verbalização, quantidade de temas, tempo de reação	Humanas — superiores em todas as respostas avaliadas
Budoff (1960)	9 quadros CAT (n.º 6 omitido) versus série humana comparável	18 crianças normais do jardim da infância com 4 anos, do sexo M e F, todos com Q. I. acima de 120	Produtividade, nível da história e índice de transcendência	Sem diferença estatística. Tendência favorável à humana
Weisskopf-Joelson e Foster (1962)	4 quadros CAT (n.º 3, 4, 9, 10) versus série humana comparável, cor, e preto e branco	40 crianças normais do jardim da infância, do sexo M e F, com 5,5 a 9 anos	Índice de transcendência	Nenhuma diferença, exceto na personalidade

Tabela II: O conteúdo da história foi classificado pela Forma Dinâmica das Histórias CAT, que será descrita mais adiante.

As categorias se dispuseram de forma a se iniciarem pelas indicações de controle elevado e auto-domínio até sinais de desorganização e perda dos vínculos de realidade. O resultado padrão para cada dimensão baseou-se no trabalho anterior (Haworth, 1962, 1963). Havia menção prévia de um coeficiente de segurança de 0,88 para dois princípios (Haworth, 1963).

Os sujeitos eram em número de vinte e duas crianças (dezesseis meninos e seis meninas), de seis anos e três meses a dez anos e três meses, internados numa clínica psiquiátrica que se dedicava ao diagnóstico de dificuldades e problemas de conduta até a psicose fronteira de pacientes internos e externos. Ambas as séries de quadros foram apresentadas a todos os indivíduos de maneira equilibrada, com igual número de meninos e meninas em cada um dos dois grupos. O tempo de apresentação das duas séries variou de quatorze a vinte dias para todos os sujeitos de cada grupo menos dois.

Os resultados obtidos não demonstraram diferenças significativas entre as versões animais e humanas do CAT sobre o número total das categorias que receberam pontos criticamente elevados. O registro obtido foi sessenta e dois pontos críticos para a forma animal, e cinquenta e cinco para a forma humana, afora um possível total de duzentos e vinte (vinte e dois indivíduos versus dez histórias para cada um) para cada forma, com uma média de 2,8 para a série animal e 2,5 para a série humana. Na forma animal foram usadas duas categorias por ape- nas duas crianças, enquanto que Projeção-Introjeção foi usada por doze dos 22 sujeitos. Comparando a consistência dos resultados dos mecanismos de defesa entre as duas formas para o grupo como um todo, encontrou-se um grau de correlação da ordem de 0,68 (tau de Kendall).

Analisando os dados em termos de consistência para um determinado sujeito, aproximadamente a metade (sessenta e quatro) dos pontos críticos estava na mesma categoria para cada indivíduo, da forma animal até a humana. Quanto aos resultados críticos remanescentes (cinquenta e três), o indivíduo que recebeu um ponto crítico em determinada categoria para uma série de figuras não conseguiu registrar ponto crítico em outra série. Por essa mostra de indivíduos, verifica-se certa relação definida entre as duas séries de estímulo com respeito a estimulação de mecanismos de defesa particulares, mas essa correlação é meramente moderada.

Tomando as categorias separadamente, a maior diferença na incidência de pontos críticos ocorreu na Projeção-Introjeção com doze pontos para a série animal e seis para a humana. A projeção também é a categoria mais elevada em que os sujeitos receberam ponto crítico em determinada forma e não em outra, novamente a favor da forma animal (sete exemplos para um). Houve maior consistência entre as formas de identificação padronizada.

O grau de consistência interna e validade construtiva é sugerido pela consideração de nove sujeitos no grupo com resultados elevados. A análise desses nove experimentados que obtiveram quatro ou mais pontos críticos numa forma ou outra (e seis destes tiveram quatro ou mais pontos críticos em ambas as formas) demonstrou não haver diferenças consistentes nos resultados elevados ou no resultado total para as duas formas. Foram encontrados mais pontos nos Controles Fracos e de Regressão nestes nove

indivíduos (vinte e três exemplos) do que nos treze casos remanescentes (seis exemplos), não houve tendência diferenciada entre as duas formas na dimensão do Controle Fraco para os nove sujeitos que obtiveram resultados elevados.

Os resultados do conteúdo da análise serão discutidos junto com o próximo estudo a ser considerado.

Usando a mesma série experimental do CAT-H empregada por Haworth, Lawton (1964) fez comparações das séries animal e humana em crianças normais em estudo que também está para ser publicado. Os indivíduos experimentados também foram divididos por sexo, havia vinte e quatro do jardim da infância e vinte e oito do segundo ano de uma escola da classe média superior, que variavam de cinco anos e sete meses a oito anos e seis meses, com idade média de seis anos e cinco meses e sete anos e onze meses para as duas séries. O processo de administração foi idêntico ao usado por Haworth, mas com intervalo de duas semanas entre a apresentação das duas séries de figuras para todos os indivíduos. Todas as histórias foram avaliadas pelo Guia de Mecanismos Adaptativos do CAT de Haworth (Tabela II), e pela Forma Dinâmica das Histórias CAT de Haworth (Tabela III). O autor assinala haver entre os resultados uma concordância de 80% numa mostra de vinte séries de histórias do estudo. Da mesma forma que para os resultados de Haworth não se encontrou diferenças significativas entre as séries animal e humana no total dos pontos críticos obtidos: cento e sessenta e cinco para a forma animal e cento e cinquenta e quatro para a humana, afora um possível total de quinhentos e vinte, com uma média de trinta e dois para a série animal, e de três para a série humana. A média dos resultados nesta mostra foi de um grau de correlação do tau de Kendall atingiu a ordem de 0,89 (em oposição a 0,68 para o estudo de Haworth anteriormente referido).

Aproximadamente a metade (cento e setenta e quatro) dos pontos críticos (trezentos e dezanove) destinava-se à mesma categoria para cada um dos indivíduos de uma forma para outra. Este resultado quase idêntico aos dados de Haworth, sugere que para esta amostragem de crianças normais, as duas séries diferem de certa forma no que se refere a evocação de particulares mecanismos de defesa num determinado indivíduo.

Dentre as categorias individuais destaca-se mais uma vez a Projeção-Introjeção. Estatisticamente há certa tendência significativa ($p < 0,001$) do indivíduo conseguir um ponto de Projeção crítica na forma humana quando alcança um na forma animal. A contagem da Projeção em ambas as amostras é freqüentemente maior nos quadros com animais do que nos de figuras humanas. Embora haja necessidade de estudos de avaliação transversal para verificar os resultados de Haworth e Lawton, os dois estudos considerados juntos sugerem que crianças mentalmente perturbadas tendem a "projetar" em escala mais elevada no CAT do que no CAT-H.

Quanto à validade de construção do Guia de Mecanismos Adaptativos poder-se-ia esperar resultados médios mais elevados para a amostragem clínica de Haworth do que para a amostragem normal de Lawton, mas as médias (2,8 e 2,5 animal e humana para Haworth, e 3,1 e 2,9 para Lawton) não diferem.

No entanto, quando são examinados grupos contendo maior índice de psicopatologia para as três categorias (Regressão, Contrôles Fracos e Identificação Confusa) as amostragens diferem, e na direção esperada. Para a amostra clínica de Haworth, as porcentagens são trinta e nove e quarenta e dois para os quadros com animais e figuras humanas respectivamente, enquanto que na amostra normal de Lawton as porcentagens de pontos para as três categorias são 22 (animal) e 21 (humana). Desta forma, existe consistência entre cada amostra e uma diferença estatisticamente significativa entre as mesmas (qui-quadrado $p < 0,01$).

Haworth e Lawton ordenaram o conteúdo das histórias com a ajuda da fórmula dinâmica das histórias CAT de Haworth, reproduzida na Tabela III. Haworth incluiu quarenta e oito itens em sua fórmula original da dinâmica de histórias. Quando Lawton empregou a mesma lista acrescentou seis itens e tirou um.

Qualquer tema encontrado nos registros de 20% dos indivíduos (tanto para série de quadros com figuras de animais como as humanas) foi definido como tema estável. Como os resultados obtidos por Haworth e Lawton são bastante similares no que se refere ao domínio do conteúdo, detalhamos os resultados de Lawton porque sua amostra era maior e incluía indivíduos normais. Nos casos em que os resultados de Haworth diferem, a divergência se encontra entre parênteses.

Quadro 1. O tema principal para ambas as formas é a recompensa oral e ocorre em quase 80% das histórias relacionadas ao quadro 1. Na forma humana o adulto é visto com frequência igual como mãe e pai mas na forma animal é quase sempre visto como mãe; apenas uma única criança identificou-o como pai. Contudo, ocasionalmente, outro adulto, uma galinha em geral também é vista na forma animal. (Para os indivíduos que não se utilizam de temas de recompensa oral para ambas as formas, a tendência recai na forma animal, enquanto que na forma humana a privação oral é usada em maior escala).

Quadro 2. A predominância é ver este quadro como um jogo e não como uma luta em ambas as formas, tendo como ganhadores o par de crianças. Quando ocorre a visualização de uma luta é com maior frequência na forma animal. Para determinada criança existe apenas cerca de cinquenta por cento de probabilidade de escolher o par ou a figura sozinha em ambas as formas. A criança é vista mais ou menos sempre da mesma maneira com um dos progenitores (seja mãe ou pai) como com um companheiro na versão animal, mas na forma humana quase que exclusivamente com o companheiro. Se a figura com a criança é um dos progenitores, tanto meninos como meninas tendem a identificá-la como sendo a mãe.

Quadro 3. Existe uma ligeira tendência de ver o adulto como se estivesse atacando a criança e não como se necessitasse de ajuda, particularmente na forma animal; mas na humana, o adulto nunca é visto como poderoso, mas sim apenas velho. (A figura da criança zomba do adulto somente na forma animal).

Quadro 4. Em geral esta história é narrada como sendo um piquenique ou ida à mercearia, particularmente na versão humana. As poucas histórias relacionadas a desastres são narradas com maior frequência na forma animal do que na humana. Por outro lado quando a criança se choca com o adulto (20% dos casos), isto acontece na versão humana.

Quadro 5. O tema predominante diz respeito a sono em ambas as formas com histórias ocasionais acerca de medo de ataque, brincadeira e travessuras. Os pais na cama é fato mencionado de certo modo com frequência igual em ambas as

formas, no entanto em apenas metade dos casos é que determinada criança faz menção em ambas as formas.

Quadro 6. Não há diferença entre os quadros no que se refere à criança fugindo, com medo de ser atacada, ou em posição de ataque, estas versões não são muito usadas. O tema mais freqüente é o de estar dormindo, ao ar livre ou no inverno, dependendo da forma.

Quadro 7. Em ambas as versões a figura menor é freqüentemente vista como sendo atacada. Foge comumente em ambas as formas e somente raras vezes volta-se contra a figura maior buscando vingança. Mais raro ainda é a amizade que pudesse desenvolver-se entre as duas figuras, embora esta última hipótese prevaleça mais na forma animal. Em todos os exemplos, uma determinada criança apresenta a mesma reação em ambas as formas em somente metade dos casos.

Quadro 8. Reprimendas ocorrem com igual frequência em ambos os quadros, embora nem sempre descritas pelas mesmas crianças, e raramente a criança é vista como se estivesse sendo ajudada. O quadro na parede e segredos são mencionados comumente em ambas as formas. Adultos masculinos são vistos apenas na forma animal e foram mencionados em cerca de um terço das histórias. (O quadro na parede é mencionado com maior frequência na forma humana e segredos são reportados mais vezes nos quadros com figuras de animais).

Quadro 9. O tema predominante é o de sono em ambas as formas embora determinada criança possa apresentar esta espécie de história em ambas as formas em apenas metade dos casos. Medo de ataque ou solidão e pais em outra sala são ocasionalmente mencionados em ambas as formas mas sem muita concordância. Um ataque real e doença raramente são mencionados nas duas formas. (É mencionada preponderância de acontecimentos cotidianos especialmente na forma humana).

Quadro 10. A travessura descrita pela maioria das crianças inclui algo mais do que banheiro para ambas as formas; travessura no banheiro, quando ocorre é provável que apareça duas vezes na forma humana do que uma na forma animal. Por outro lado, aprender a lição após ter cometido alguma travessura acontece em cerca de uma quarta parte das histórias de animais, mas em apenas uma oitava parte das humanas. Quando há menção de castigo, como na maioria dos casos, parece ser aplicado com maior frequência pelo progenitor do mesmo sexo em ambas as formas, especialmente nas meninas do segundo ano. (Somente em alguns casos é que a criança de fato "aprende a lição", e isto parece acontecer mais comumente na forma humana. Pais punidores são vistos igualmente como sendo do mesmo ou do sexo oposto, mas com tendência maior de pais do mesmo sexo na forma animal, e do sexo oposto na forma humana).

Para Haworth, vinte e quatro de seus quarenta e oito itens ocorreram em 20% dos registros, enquanto que dos cinquenta e três empregados por Lawton, trinta e um chegaram a um critério de 20%. Na Tabela IV são encontrados estes itens e como são avaliados quanto ao estímulo animal e humano no estudo realizado por Lawton.

Com respeito aos resultados mencionados na Tabela IV, Lawton resume as seguintes diferenças entre as duas formas, para os indivíduos por ela analisados:

1. Reações mais negativas na forma animal (quadro 2, luta; quadro 3, ataque; e quadro 4, desastre) exceto mais trombadas no quadro 4 na forma humana;
2. Adultos masculinos no quadro 8 somente na forma animal;
3. Adulto visto exclusivamente como mãe no quadro 1 da forma animal;
4. Adulto como poderoso no quadro 3 somente na forma animal;
5. Criança com um companheiro quase sempre na forma humana do quadro 2;
- 6.





1011 ©



ESK



A N E X O 6

Trabalho, 20 de Junho de 1971
 Ebenezer Laurence Marques 63B n 334

7. 5. 1971

História de hoje: Chico Ollé

Chico Ollé gostava muito de passear, um dia ele
 estava passando pela cidade, quando viu um ⁽²⁾
 Afubutiquês trabalhando. E pensou, Puxa não dá
 desse tamanho trabalhando, enquanto o ⁽²⁾
 fica de trambolão pro ar.

Depois Chico seguiu seu passeio, quando
 viu uma mulher vendendo rosas. Mas logo
 viu as mãos da mulher dadas enforcadas ⁽¹⁾
 enfiadas que do já havia. Depois exclamou ⁽¹⁾
 Puxa sendo dizem que a Rosa é a melhor ⁽¹⁾
 existe, de vez em quando já ⁽¹⁾
 já cometeu de passar disse pegou sua vara
 de pescar e foi para o rio. Logo notou que
 estava sem minhocas, e sem minhocas não
 podia pescar.

Depois começou a procurar para encontrar algumas
 minhocas. Mas não encontrou muito tempo, logo
 ficou cansado e daí estava feio e quente.
 Chico exclamou! — Nossa eu fico aí pegando
 esse diabo negro, eu vou embora.

Dizendo isso disse de um jeito a qual ⁽²⁾
 no caminho de volta disse encantado um ⁽²⁾
 melância e disse — É o mundo é tá mesmo ⁽²⁾
 de ponta cabeça onde já se viu, uma planta
 tão pequena carregada de frutos tão grandes,
 enquanto a ⁽²⁾
 árvore tão grande e feia com uns ⁽²⁾
 e tão pequenas. De fosse eu quem tivesse ⁽²⁾
 o mundo eu colocaria a melância no lugar ⁽²⁾
 da ⁽²⁾
 melância.

Quando isso Chico dormiu e de ⁽²⁾
 do ⁽²⁾
 referendo o mundo, mas no melhor do ⁽²⁾
 aconteceu um acidente uma ⁽²⁾
 em seu rio navegando e ⁽²⁾
 e disse.

— Como melhor seria o mundo se ⁽²⁾
 mesmo já pensou se tivesse uma melância
 no lugar da ⁽²⁾
 a morrer.

— Quando isso Chico saiu ⁽²⁾

por avares e amador dos seus irmãos
gritando. — Não quem o fez o mundo
Vida a natureza, vida Deus o Criador
do mundo

aluno: Lawrence Marcus G. B. n.º 2
Prof. Petram

no difíceis, colocava as melancias (4)
 mas se de jabuticaba as jabuticaba no
 de melancia. E sentou-se a um tronco (5)
 e começou a sonhar se ele pudesse ~~transformar~~
 transformar todo o mundo a seu modo. (6)

Mas já depois de vários tipos de sonho (3)
 veio lhe uma jabuticaba bem em seu nariz (2)
 acordou espantado com aquilo e come-
 çou a pensar já pensou se fosse uma (4)
 melancia eu teria sido a primeira vítima
 de meu mundo maravilhoso.

~~mas~~ mas adiante começou a ~~escrever~~ (2)
 e dizer não a mundo melhor do que o de (4)
 Deus daquele dia em diante começou dar
 valor nos animais e ~~na~~ na natureza. (12)

Pontuação: 11
Respostas: 1
Coment. pag. 1

276 páginas
Lacerteira
Pisca - Pisca

Pisca - Pisca "O reformador da natureza"
Pisca - Pisca, um homem insconformado com a natureza ficava pensando que os coisões do mundo estão todos contrários, e ficava pensando: "Está tudo errado, pois o homem não: as abelhas, os bichinhos, os leonitões, ficam trabalhando o dia inteiro, enquanto os elefantes ficam de papo pro ar."

Em uma ocasião encontrou uma florista na sua lavanderia, e ficou por ali para ficar cheirando as rosas quando notou que a florista estava com os dedos enfiados, ele piscou e falou:

— Vejam só, umas rosas tão bonitas com esses espinhos feios que lhes estragam até o perfume, essa tal de natureza fez tudo ao contrário mesmo agora eu tenho certeza.

Então ele foi pensar, mas se esqueceu das miúdas e, na manha do rio, ele começou a covar para cima.

Quando os raios do sol bateram na sua costa ele falou:

— Que dezafora eu fico aqui me esforçando por uns peixinhos em pouco muito bem comprados no mercado.

E jogando a lata no rio e quebrando o bonico ele foi se embossar

no cantinho e lá encontrou umas melancias bonitas e maduras.

— Vejam só, se eu não tenho raios, erros melancias num talinho tão fino enquanto aquelas tucifras, umas feutinhos deitada, ficam nas águas tão grandes.

7 pensando muito foi dormir e rambou com o mundo reformado por ele.

De repente, plaft, uma jabuticaba caiu no seu nariz.

É pisca que pisca, ele ficou pensando: "Da mesma forma que eu tive a mudança de mundo, a perfeição poderia ser em Pisca - Pisca, não por uma melancia colada por um melão na jabuticaba. E pensando nisso ele começou a gritar: Viva a vida! Viva a natureza!"

unidade Para qd 12 Conf
tudo qd surgiu da Silva
Pisco Pisco / Reforçado

60 Serij...
A...
font.

ERA Pisco Pisco uma pessoa muito revoltada com
humanidade, porque tudo para ele estava errado
Ao olhar pelas ruas da cidade até os animais
sabiam sua raiva.

Certo dia resolveu Pisco
Hafu iru...
Ao chegar ao Rio teve que procurar M. Moraes
nando com uma rocinha e encontrou alguns
vinhos.

Eu catar M. Moraes que brilha no gentio
ou MAIS pescas.
Levaram a vara e deu uma chata no teta de M.
occos e saiu chutando o ar.

SAIU e passou logo viu uma mulher vendendo
SAS e disse.

o mundo difice a Rosa e a Rainha dos...
ano imo NAO é justo porque as Rosas se
MAIS as pitadas e o Espinho
SAIU MAIS DRAMA A DA.

SAIU e disse
Como pode uma Felinba tão pequena
abalar o elefante tão grande. E o...

continua

papo pra eu
Hoje depois de melancia, tem folhagem
e Passinho de um com um mundo de...
O rei de fabrica da Lima...
Elas Roberto com um frutinha menor que a folha
e melancia.

Muito diferente entre o rei da fabrica
e o rei da melancia, tem um sonho muito bonito grande
e melhor parte um folhagem caseira em
na do seu UPRIS.

Um impulso acabou cozando o olho, pinto
no lugar da fabrica tivesse caido a
melancia, que tentava trancar.

Porque ele queria dar sorriso ao abafado
desta vez a folha e trocar fabrica
em as melancias uma treva de pes.

A melancia no rei da fabrica e a fabrica
e rei da melancia.

Assim com aquele pensamento ele saiu
ndo e disse.

Acho que agora eu entendi eu podia ser
o aquela melancia.

Assim Pesca Pesca Regenerou-se e saiu com
ndo.

Agora estou de lado de todos a natureza
se mudou.